



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE ARTES E LETRAS

CURSO DE GRADUAÇÃO

EM LETRAS - PORTUGUÊS/LITERATURAS A DISTÂNCIA

Produção e Análise de Mat. Didático LPO
6º semestre

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad
Ministro do Estado da Educação

Maria Paula Dallari Bucci
Secretária da Educação Superior

Carlos Eduardo Bielschowsky
Secretário da Educação a Distância

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Felipe Martins Müller
Reitor

Dalvan José Reinert
Vice-Reitor

Maria Alcione Munhoz
Chefe de Gabinete do Reitor

André Luis Kieling Ries

Pró-Reitor de Administração

José Francisco Silva Dias

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

João Rodolpho Amaral Flôres

Pró-Reitor de Extensão

Orlando Fonseca

Pró-Reitor de Graduação

Charles Jacques Prade

Pró-Reitor de Planejamento

Helio Leães Hey

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Vania de Fátima Barros Estivaleta

Pró-Reitor de Recursos Humanos

Fernando Bordin da Rocha

Diretor do CPD

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Fabio da Purificação de Bastos

Coordenador CEAD

Paulo Alberto Lovatto

Coordenador UAB

Roberto Cassol

Coordenador de Pólos

CENTRO DE ARTES E LETRAS

Edemur Casanova

Diretor do Centro de Artes e Letras

Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Coordenadora do Curso de Graduação de Letras – Português e Literaturas a Distância

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Marcos Gustavo Richter

Professor pesquisador/conteudista

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO

Elena Maria Mallmann

Coordenadora da Equipe Multidisciplinar

Débora Marshall

Mariza Gorette Seeger

Técnicas em Assuntos Educacionais

PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS

Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto

Coordenação

Evandro Bertol

Marcelo Kunde

Designers Gráficos

ATIVIDADES A DISTÂNCIA

Ilse Abegg

Coordenação

TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Andre Zanki Cordenonsi

Giliane Bernardi

Coordenação

Bruno Augusti Mozzaquatro

Edgardo Gustavo Fernández

Leandro Moreira Crescencio

Rosiclei Aparecida Cavichioli Lauermann

Tarcila Gesteira da Silva

Professores pesquisadores

Juliano Rafael Andrade

Vanessa Cassenote

Suporte

[voltar ao topo](#)

UNIDADE 1**GRAMÁTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS****AULA 1****GRAMÁTICA TRADICIONAL, ESTRUTURAL E GERATIVO-TRANSFORMACIONAL**

Links ao conteúdo:

- [1.1. Introdução](#)
- [1.2. A Gramática Tradicional e seus problemas](#)
- [1.3. A Gramática Estrutural](#)
- [1.3.1. Introdução](#)
- [1.3.2. Vantagens da Gramática Estrutural](#)
- [1.3.3. Limitações da Gramática Estrutural](#)
- [1.4. A Gramática Gerativo-Transformacional](#)
- [1.4.1. Introdução e Contribuições](#)
- [1.4.2. Limitações da Gramática Gerativo-Transformacional](#)

Objetivos da aula

1. Problematizar com o aluno a ilusória autossuficiência da gramática no ensino de língua materna ou segunda
2. Apresentar e debater as objeções mais sérias ao apoio incondicional do ensino de línguas na Gramática Tradicional ou Normativa
3. Apresentar e debater os aspectos positivos e negativos da aplicação da Gramática Estrutural ao ensino de línguas
4. Apresentar e debater os aspectos positivos e negativos da aplicação da Gramática Gerativo-Transformacional ao ensino de línguas

[voltar ao topo](#)

1.1. Introdução

Vamos iniciar esta disciplina com um pequeno questionário-teste. Convido você a assinalar as opções em que acredita. Em seguida, iremos aos comentários.

- a. Um bom professor de línguas, ou seja, aquele que ensina o idioma, é aquele que ensina as regras da gramática.
- b. Um aluno sabe uma língua quando sabe as regras da gramática.

- c. Um aluno mostra que aprendeu uma língua quando acumula nomenclatura, regras do padrão culto e formas por meio de memorização.
- d. Um bom professor de línguas deve ter conhecimentos de aquisição da linguagem.
- e. O objetivo do ensino de línguas é desenvolver no aluno a competência de interagir pela linguagem de forma eficaz e adequada.

E então, o que você assinalou? Se foram as alternativas (d) e (e), podemos dizer que seus futuros alunos parecem estar em boas mãos desde já. Mas, se foram as opções de (a) a (c), está na hora de termos um dedinho de prosa.

É muito comum alunos, pais ou responsáveis e mesmo as pessoas em geral terem uma ideia equivocada do trabalho do professor de língua materna ou estrangeira – além do próprio profissional. Quer ver só uma pequena amostra disso?

Primeiro, a respeito da língua materna:

- Se o professor trabalha procurando desenvolver nos alunos as competências de leitor e produtor de textos, colocando a Gramática Normativa (nomenclatura, tabelas de formas e flexões, regras aplicadas fora de contexto, erros e listas de exceções) em segundo plano, tanto os familiares quanto os próprios alunos acham que o professor está “enrolando”, deixando de “dar aula”.
- Mas se esses mesmos pais ou responsáveis olham o caderno do filho e o encontram “cheio de gramática”, então, segundo a expectativa do “quanto mais cheio, melhor”, passam a considerar: “Ele é um bom professor.” – ainda que a criança mal consiga ler e interpretar textos de ampla circulação e dificilmente articule convenientemente as ideias ao escrever (isso, sem falar na própria grafia!).

Segundo, a respeito de uma língua estrangeira:

- Quantos são atraídos por anúncios que acenam com a promessa: *Fale a língua X já na primeira aula!* – não se apercebendo de que há uma grande, enorme distância entre simplesmente “abrir a boca e tentar falar” e dominar essa língua para as várias finalidades sociais que requerem e pressupõem esse domínio.
- E essa possível clientela parece ter esquecido que a aquisição básica da própria língua (considerando aqui apenas a oralidade!) demorou uns bons quatro anos. Isso, computando uma exposição à língua de aproximadamente dois terços do dia (acordado), sete dias por semana. Esse cálculo dá algo em torno de 110 horas semanais – sem comparação com as minguadas 3 a 5 horas semanais de um curso extensivo!

Curiosa e contrariamente, quando todas essas pessoas recorrem a profissionais regulamentados como o psicólogo, o nutricionista, o professor de educação física, o ortodontista, elas não veem nada de estranho em aguardar pacientemente por meses ou até anos os resultados desejados (e nem sempre alcançados). Já pensou nisso?

Cabe ao licenciado em Letras lutar pela valorização e emancipação de seu exercício profissional. Isso implica, de um lado, lutar pela regulamentação em nível de legislação federal, como já

ocorreu com os profissionais de Educação Física; e, de outro, procurar atuar em sua área específica com o preparo e a competência (sempre mantidos!) próprios dos profissionais habilitados.

Uma destas competências profissionais – e que será o objeto do presente módulo – é a capacidade de criar, selecionar e adaptar materiais didáticos voltados às necessidades da clientela real e aos objetivos do curso. Trata-se de um processo decisório complexo que deve se apoiar em critérios cientificamente fundamentados em linguística aplicada, teorias de aquisição da linguagem, teorias cognitivas, teorias da aprendizagem, dentre outras – e não em manuais requentados de Gramática Normativa e análise sintática, matérias essas impregnadas da expressão pejorativa “decoreba”.

Evidentemente, em função da carga horária limitada, esta será uma disciplina introdutória. Após cursá-la com o devido aproveitamento, você terá conhecido os aspectos das teorias acima mais aptos a orientá-lo, dentro de sua realidade profissional, em suas tomadas de decisão sobre os recursos julgados convenientes às metas pedagógicas que determinar – em outras palavras: o que levar em conta ao elaborar ou selecionar materiais didáticos. Também em função das limitações do curso, a parte aplicada dos conceitos de *design* se concentrará na habilidade da leitura.

Ao longo destas aulas, você irá tomando contato com:

- I. Os problemas da Gramática Tradicional e as vantagens e desvantagens das Gramáticas Estrutural e Gerativo-Transformacional para o ensino de línguas;
- II. As relações entre processos cognitivos e aprendizagem;
- III. As teorias da aquisição da linguagem, incluindo a aquisição instrucional;
- IV. As teorias sobre o processo de leitura e seu desenvolvimento;
- V. Os princípios gerais de *design* de materiais;
- VI. O *design* de uma unidade de leitura.

SAIBA MAIS

[Neste link](#) você terá acesso a um portal que lhe permitirá aprofundar muitos dos tópicos que passaremos a desenvolver.

[voltar ao topo](#)

1.2. A Gramática Tradicional e seus problemas

A Gramática Tradicional (doravante GT) ou Normativa, que é a comumente usada em nossas escolas, dentre as três antes mencionadas em (I) destaca-se por ser a única não fundamentada cientificamente, ou melhor, não derivada de uma teoria linguística surgida a partir de Saussure. A GT tem suas raízes na filosofia da linguagem que remonta à Antiguidade. Naquele tempo, a linguagem não era imaginada “fora da vida” e os filósofos tentavam explicar como era possível à linguagem representar (espelhar) o mundo e organizar o pensamento dos seres racionais – os humanos (racionais, vale dizer: o pensamento lógico).

Assim, segundo essa concepção, a estrutura da linguagem assemelha-se à estrutura do pensamento lógico, e este, nas línguas ocidentais, apresenta-se em geral na forma A é B (forma esta que, por sua vez, faz parte de um processo de raciocínio). Temos um sujeito – um ser do qual se declara alguma coisa – e a seguir (à direita), um predicado – a declaração aplicada sobre o referido ser. O locutor primeiro refere-se a um objeto; em seguida expressa um atributo que convém a esse objeto segundo a realidade ou seu equivalente.

Pois bem: você já reparou na organização de uma GT? O “grosso” da obra refere-se à seção de classes de palavras (morfologia), então vejamos como elas são apresentadas para estudo, como padrão. Essas classes seguem uma certa ordem: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome... agora vamos marcar este ponto. Prosseguindo: verbo, advérbio, preposição, conjunção (aqui podemos dispensar a interjeição). Pronto: são dois blocos dispostos numa sequência previsível.

Agora: o que encontramos em cada um? No primeiro, exatamente as classes de palavras que compõem o sintagma nominal – a matéria-prima do sujeito! A mais importante para designar o ser: o substantivo; depois, a classe que o determina, referencia: o artigo; agora, o que o qualifica e vem após: o adjetivo; para terminar, duas classes que ficam “no banco de reservas”: o numeral (a quantidade é menos relevante que a qualidade, para identificar o assunto) e o pronome (no sentido estrito, substitui o nome – função que só tem sentido se o objeto é identificável por outros meios).

Agora você deve estar imaginando: Bom, então, por essa linha de raciocínio, o próximo bloco deve contribuir para a formação do... predicado? Isso mesmo! É fácil de comprovar. Qual é o “filé” morfológico de todo predicado – a palavra que indica o estado, processo ou evento que se aplica a uma referência? Claro que é o verbo, a primeira classe da lista. Prossigamos. Lembra que logo após o substantivo e o artigo vem o qualificador do substantivo – o adjetivo? Ora, o verbo não precisa “ficar com inveja” do substantivo, pois ele também tem seu qualificador próprio: a palavra que o modifica (ou seja, que modifica o significado do verbo, que qualifica o verbo). Recorda qual? Beleza, o advérbio. Agora restam duas últimas classes que ficam “na periferia” do processo. São as classes que só servem para indicar relação: entre palavras – preposição – e entre orações – conjunção. Mas note que essas relações não fazem mais que detalhar ou amplificar o pensamento lógico, sem alterar sua essência, que foi estabelecida antes. Então, ficam por último.

Mas voltemos ao papel da GT na sala de aula. Acabamos de ver “qual é a dela” – linguagem como reflexo do mundo e suporte do pensamento lógico. E qual o objetivo (geralmente inconfesso) da presença da GT na escola? Consequência da “filosofia” da GT, consiste em *ensinar a produzir orações corretas*. Isso equivale a dizer que, para a GT, adquirir uma língua é exatamente o mesmo que *acumular na memória regras e formas* da língua-alvo.

Será que decorar, simplesmente, regras e formas leva o aluno a ser um bom leitor e um bom produtor de textos?

Será que um professor que assim pense ajudará o aluno a construir as competências que lhe permitirão vencer na luta por uma vaga no terceiro grau (falamos principalmente dos “cursos fortes”, os muito concorridos) ou no mercado de trabalho, quer em entrevistas de emprego, quer em concursos cujas exigências sejam maiores?

Roulet mostra que a GT fracassa na tentativa de atingir esse objetivo, por várias razões – das quais ficaremos com as mais importantes.

2. 1. *A GT, ou não diferencia fatos da oralidade e da escrita, ou aborda a escrita ignorando a oralidade.*

Ninguém duvidaria hoje de que a oralidade e a escrita são domínios francamente diferentes de uma dada língua, e as pessoas não escrevem como falam nem falam como escrevem. Só que... a GT parece fazer vista grossa para isso.

Vamos exemplificar com uma Gramática Normativa do português dentre as existentes no mercado editorial. A seção de fonética começa com a origem histórica da letra (note bem: da letra, não do fonema – é como se a fala dependesse da escrita para existir) e então passa a considerar a sonoridade. Mas essa sonoridade é justificada apenas pelas propriedades internas da palavra, nunca pelas intervocábules (isto é, pela junção entre palavras).

Que quer dizer isso? Experimente fazer a seguinte experiência: coloque o vão entre os dedos polegar e indicador sobre a laringe – onde estão as cordas vocais. Agora pronuncie *bem devagar* (não cochiche!) estas expressões:

- I. “casas feias” — e em seguida:
- II. “casas bonitas”

Se necessário, repita o teste com cuidado. Ao pronunciar (I), o “s” do plural de *casa* **não** causou a vibração das cordas vocais (você não sentiu “formigamento” no vão dos dedos pousados na laringe), mas, ao dizer (II), essa vibração (esse “formigamento” entre os dedos) ocorreu. Percebeu isso?

Em termos de fonética, você acaba de se dar conta de que o “s” que faz o plural de “casa” não tem necessariamente som de “s”, podendo ter o som de “z”. O primeiro caso (consoante não vozeada) se verifica em (I); o segundo, (consoante vozeada), em (II).

Continuemos

Que diferença há entre as expressões (I) e (II)? Ou melhor, de que aspectos dessas expressões depende essa diferença entre as sonoridades do “s” que finaliza “casas”? Compare o som logo após o “s” — que em (I) é “f”, consoante não vozeada — com o som correspondente em (II) — que é “b”, consoante vozeada. O que você conclui? Que o “s” de final de palavra *se sonoriza* se for seguido de outra palavra que comece por som (fonema, mais exatamente) vozeado. Como no exemplo (II) acima.

Uma GT que insiste em ignorar o que acontece com as palavras quando falamos — ao empregamos as palavras e as encadeamos em blocos — ignora esta e outras propriedades fonéticas da nossa língua. Outras? Sim, os regionalismos, por exemplo, que conhecemos vulgarmente por “sotaque”. Essa mesma gramática trata os sons do português do Brasil como entidades fixas e as pronúncias não registradas nela como “desvios”. Claro que isso aumenta a

possibilidade de um aluno criado em uma região de colonização alemã, digamos, ser discriminado e ridicularizado pelos colegas e até por um professor eticamente negligente.

2. 2. A GT se apoia em escritores de séculos passados e desconsidera usos atuais.

Agora vamos exemplificar com outra Gramática Normativa do português dentre as existentes no mercado editorial. Ao tratar do emprego das preposições, ela assinala que a preposição “a” seguida de infinitivo pode expressar a ideia de condição. Até aí, nada de extraordinário, se não fosse por um detalhe: o autor do exemplo afiançador é - nada menos que Camões! Eis o trecho: *Que, a serdes meu natural / Fôreis mofino como eu*. Quase quinhentas velinhas a apagar e ainda mostrando aos adolescentes como redigir...

Você acha que é só? Veja mais este, ainda sobre o uso da preposição “a”: *Os homens tinham entranhas para deitar Jonas ao mar*. De quem? Padre Vieira (menos mal: só três séculos e meio de diferença!).

Enquanto isso, nas nossas bocas bem brasileiras estão (entre tantas outras) expressões como:

- I. ter que — Eu tenho que levantar bem cedo amanhã.
- II. custar a — O porteiro custou a atender o interfone.
- III. me + verbo em início de sentença — Me empresta a caneta.

Mas a GT teima em admitir somente:

No lugar de I.:

- IV. Eu tenho de levantar bem cedo amanhã.

No lugar de II.:

- V. Ao porteiro custou atender o interfone.

No lugar de III.:

- VI. Empresta-me a caneta.

Embora reconheçamos que a construção (IV) é relativamente natural entre pessoas cultas em ambientes ou atividades formais, (VI) aparece ao falante nativo “médio” como um esnobismo intragável e até agressivo, e para (V) vale a metáfora da peça curiosa conservada num tanque de formol.

Com essa radicalização da GT, fica bem difícil aos alunos encontrarem algum sentido ou justificativa nos conteúdos de gramática que são obrigados a estudar.

2.3. A GT ocupa-se bem mais da morfologia do que da sintaxe, e esta é abordada meramente em termos de “sintagmas bem x mal construídos” (concordância, regência, colocação de pronomes) ou de estilística x “vícios de linguagem”. Em consequência, faltam regras para construir orações e períodos complexos corretamente - ou seja, falta apoio para um trabalho de síntese.

Em uma gramática ainda em circulação, os capítulos de morfologia ocupam aproximadamente o dobro do número de páginas reservado aos de sintaxe. Na primeira, a lista dos nomes coletivos toma generosas nove páginas em letra miúda. Enquanto isso, na segunda, o particípio se contenta com magras três páginas em letra normal, nas quais grande parte do que é apresentado diz respeito ao lugar dessa forma verbal no português histórico (as raízes latinas do particípio).

E se quisermos, por exemplo, informações sobre como produzir corretamente orações (e seus períodos) cujos verbos estejam no particípio, desacompanhados de auxiliar? Refiro-me às *nossas* orações (alunos incluídos), não as dos consagrados escritores do passado – estas já foram escritas, não é mesmo?

O referido capítulo não nos elucida isso. Será necessário consultar uma gramática *descritiva*. Mais adiante, ao fazermos a crítica à fragmentação das informações na GT, discutiremos precisamente esse caso e apresentaremos a resposta.

2.4. A GT é frequentemente vaga, incoerente ou mesmo errônea em seus conceitos – fato que acarreta sérios riscos para os que a empregam de forma acrítica, como alunos e professores acomodados com materiais didáticos de qualidade discutível.

Para exemplificar, examinaremos criticamente três desses conceitos, presentes em algumas GT ainda em circulação:

- a. Frase é a expressão verbal de um pensamento. Pode ser brevíssima, constituída de uma só palavra, ou longa, englobando vários e complexos elementos [que espécie de “elementos”?].

O que diz essa definição? Que, quando alguém se expressa verbalmente, o resultado é uma coisa chamada frase. Então, “isso” que recebe o nome de frase é uma entidade cuja dimensão pode ir de uma palavra até um livro de mais de mil páginas – é o que a gramática dá a entender. E, se não é, então, das duas, uma: ou a GT deveria ter o devido cuidado com a maneira de apresentar seus conceitos, ou não precisaria importunar o aluno com “informação” que não informa absolutamente nada!

- b. Sujeito é o ser do qual se diz alguma coisa. Predicado é aquilo que se diz do sujeito.

Pelo menos dois problemas sérios aparecem com essa definição tão comum.

O primeiro: a circularidade da definição. Mais uma vez, uma definição que não define nada. Se você ainda não percebe isso claramente, está na hora de fazer uma pequena comparação. Pegue uma folha de papel em branco, não arrancada de um livro ou caderno. Você a segura, e constata que tem dois lados – óbvio! Mas agora tente explicar para alguém o que é frente e o que é verso.

Faça *do mesmo jeito* que a GT faz acima com o sujeito e predicado: “Verso é o que está do outro lado da frente. Frente é o que está do outro lado do verso.” Bem, agora tente imaginar alguém tentando distinguir na folha uma coisa da outra tendo *essa, e somente essa, informação...*

Imaginou? Notou como não é nada simples a vida do seu aluno – que precisa constantemente lidar na sala de aula com material didático desse tipo?

O segundo problema: se sujeito é o ser do qual se diz alguma coisa, então – seguindo essa definição à risca – nas duas sentenças abaixo, o termo grifado em cada uma *deve ser* o sujeito:

- I. *Essa tua bolsa com o zíper aberto* deixa um batedor de carteiras com água na boca.
- II. *Essa tua bolsa com o zíper aberto*, tu deixas um batedor de carteiras com água na boca.

Mas, se examinarmos as frases, em (II), ao contrário de (I), o termo grifado *não* é sujeito, tanto que a concordância não se realiza com ele, e sim com o pronome tu – este, sim, sujeito gramatical do verbo deixar.

E isso é mais comum do que se imagina. Veja outros exemplos do cotidiano: “Ginástica, eu detesto.” “Os risoles, vocês acondicionam nesta outra caixa.” “Chegar às nove, todos nós aqui podemos, certo?”

c. Uma famosa gramática normativa afirma que o objeto direto indica:

- o ser sobre o qual recai a ação;
- o resultado da ação;
- o conteúdo da ação.

Vejamos se esse conceito resiste ao que podemos constatar em sentenças do português. Para cada parte dele, na ordem acima, apresentaremos um enunciado, todos com um breve comentário crítico.

- I. *Carlos* levou uma bofetada.
- II. *O Maracanã* ficou pronto em junho de 1950 para a Copa do Mundo.
- III. *O assassinato do Presidente Kennedy* ainda permanece, para muitos, um enigma.

A leitura e interpretação destas frases nos leva às seguintes considerações:

- Em (III), a bofetada recai sobre Carlos – ele é o alvo da ação de esbofetear.
- Em (IV), o Maracanã é, sem sombra de dúvida, o resultado de uma ação – a construção de um estádio de futebol.

E em (V), o assassinato do Presidente Kennedy expressa, claramente, o conteúdo de uma ação marcante dentro da História Contemporânea.

Assim sendo, o aluno, caso aplique esse conceito de objeto direto com exatidão, entenderá que ele é válido para os termos grifados nas três sentenças de (III) a (V). Mas aí vem o professor e solenemente desautoriza o aluno, dizendo que esses elementos são, todos, sujeitos. Claro que isso dá ao adolescente o que pensar: se o livro – ou o professor, em nome do livro – não diz coisa com coisa, então por que levar a sério as aulas de Português?

2.5. Na GT, várias definições confundem critérios, o que as torna incoerentes.

Examinemos um problema clássico da gramática normativa: como são definidas as classes de palavras em morfologia.

1. Substantivo – expressar coisa, ser, substância
2. Artigo – individualizar a coisa
3. Adjetivo – referir-se a um substantivo para indicar-lhe um atributo
4. Numeral – expressar número
5. Pronome – substituir o substantivo
6. Verbo – expressar ação ou estado
7. Advérbio – modificar o adjetivo, o verbo e o advérbio
8. Preposição – ligar duas outras palavras
9. Conjunção – ligar duas orações

Trata-se de uma mistura de critérios:

- Semânticos – para o substantivo, o numeral e o verbo
- Funcionais – para o adjetivo, o pronome e o advérbio
- Formais – para o artigo, a preposição e a conjunção

E há um complicador nessa história. A GT assinala ainda a existência do que denomina “palavras denotativas”, como *até, mesmo, inclusive, afinal* etc.; – um conjunto “resíduo”, ou seja, que não se enquadra em nenhuma das categorias acima (embora admitam um ar de semelhança com os advérbios). Ora, uma inspeção nesses itens lexicais mostra que há, sim, um critério possível para enquadrá-las: funcionam de modo geral como *operadores argumentativos*. É um critério pragmático, que poderia estar presente, além do “mix” semântico / funcional / formal. Se na GT o panorama conceitual da morfologia já é inconsistente em si mesmo, que motivo haveria para não incluir uma classe baseada em critérios pragmáticos?

2.6. A GT aborda fatos gramaticais de maneira dispersiva e fragmentadora. Isso contribui para acentuar sua vocação analítica e suas graves deficiências para o trabalho de síntese (construção de sentenças mais complexas).

O exemplo que usaremos para ilustrar esta questão é o mesmo já examinado sob alguns aspectos em (3) – as propriedades e o uso do particípio para a construção de sentenças do português. O mesmo caso, aqui aprofundado, servirá para mostrar a relação entre a dispersão

das informações e a dificuldade em usar a GT como “bússola” para o percurso criador de sentenças e textos.

Voltando à mesma gramática avaliada em (3), no mesmo capítulo, ela se preocupa em comentar os assim-chamados “particípios depoentes” – uma nomenclatura baseada na gramática do latim, tomada como padrão – que, segundo o autor, apresentam forma passiva e significado ativo: rapaz viajado, acreditado (que tem crédito).

Estranhamente, outras informações direta ou indiretamente relacionadas, espalhadas em outros pontos da obra, não dão conta de outro fato – este bem mais relevante para o aluno interessado em problemas de elaboração frasal, mas lamentavelmente não abordado. Vamos a ele.

Os particípios acima têm função adjetiva, pois acompanham substantivos. Que diremos, então, dos particípios com função genuinamente verbal? A gramática descritiva nos ensina que os verbos intransitivos, aparentemente homogêneos, na verdade não o são. Eles se subdividem em duas classes, que se comportam semântica e sintaticamente de modo bem diverso no que diz respeito a uma construção denominada particípio absoluto.

O uso (ou não) dessa estrutura, equivalente à velha conhecida “oração reduzida de particípio”, relaciona-se com o significado do verbo intransitivo, como mostraremos. Imagine dois grupos de verbos intransitivos, A e B:

- a. existir, acontecer, aparecer, chegar, nascer, surgir, aumentar, cair etc.
- b. brincar, assobiar, saltar, trabalhar, rir, dançar, passear, correr etc.

Note que o significado dos verbos do grupo A está ligado de modo geral à existência ou modificação nas condições de existência. Já o significado dos verbos do grupo B associa-se comumente a ações voluntárias. Mas há outras propriedades que distinguem os dois grupos – e são de natureza sintática.

Uma: os verbos do grupo A podem apresentar sujeito posposto (colocado após o verbo) de forma natural para o falante nativo. Por sua vez, essa inversão, para os verbos do grupo B – exceto em casos especiais de realce do sujeito – é forçada e sentida como estranha. Exemplificando:

- I. Coisas incríveis aconteceram. → Aconteceram coisas incríveis.
- II. O músico assobiou. → (?) Assobiou o músico.

Outra: os verbos do grupo A podem participar de reduzidas de particípio (particípio absoluto). Os do grupo B, não:

- I. *Chegado o aniversariante*, a turma gritou: Surpresa!
- II. **Rido o aniversariante*, a turma gritou: Discurso, discurso!

Você percebe que, neste ponto, o aluno já está tomando contato com informações que o ajudam a construir sentenças mais sofisticadas, realizando assim um trabalho de síntese. Isso, com o apoio de uma gramática descritiva, pois para a GT esta tarefa é bem mais difícil.

2.7. A GT toma como padrão as gramáticas grega e latina, o que vai na contramão dos estudos linguísticos modernos.

Ainda que o português não tenha declinações, a GT não raro tenta chamar a atenção para certos fatos gramaticais, insistindo em rotulá-los à imagem e semelhança da gramática latina. Dois exemplos são bem representativos disso:

- a. *O ablativo absoluto* – é exatamente a estrutura que discutimos no item anterior: a oração reduzida de particípio. Chamar a construção por “ablativo” não resulta em qualquer benefício ao aluno.
- b. *O sujeito acusativo* – é uma particularidade sintática que ocorre com este pequeno grupo de verbos: deixar, mandar, fazer, ouvir, sentir e ver. Quando, em orações principais, são seguidos de oração subordinada substantiva reduzida de infinitivo, os sujeitos dessas orações infinitivas, se forem pronomes, aparecerão na forma oblíqua na norma culta padrão: “Mandei-o suspender o pedido.” (no português informal é comum “Mandei ele suspender o pedido.”) Assim como em (a), não há razão para complicar com o rótulo “acusativo”. Basta distinguir entre pronome pessoal reto e oblíquo (átone) e fica tudo resolvido.

A moderna linguística (inaugurada com Saussure) há muito já demonstrou que as línguas faladas nos vários cantos do globo apresentam diversidade estrutural. Por exemplo, na época da colonização brasileira, os jesuítas que vieram para assumir o trabalho de catequese indígena tomaram contato com línguas dentre as quais o tupi-guarani, exemplo de língua aglutinante, ou seja, que forma palavras por meio da união de morfemas, cada morfema geralmente incorporando uma categoria gramatical. Isso é bem diferente da maneira como funciona o português, a língua trazida pelos colonizadores – uma língua flexiva, isto é, que expressa as categorias gramaticais preferencialmente por meio de afixos que “acumulam” noções.

Embora essa diversidade morfossintática não fosse ignorada, era tida como irrelevante – o que remonta à Antiguidade. Isso porque os estudos pré-científicos da linguagem consideravam a língua, como já vimos, o suporte de uma lógica que os antigos imaginavam igual para todo “animal racional”. Ora, como na época as línguas do prestígio e poder eram o latim e o grego, os estudiosos “concluía” que a estrutura básica do pensamento lógico estava refletida – e apoiava-se – nas estruturas gramaticais latina e grega. O resto não passava de diferenças irrisórias.

Desse modo, acompanhando-se o processo histórico em que se estabeleceram as gramáticas das línguas modernas — paralelamente à criação dos estados centralizadores europeus com suas políticas expansionistas — pode-se ver no que isso resultou...

2.8. A GT é desnecessariamente detalhista e preocupada muito mais com os erros a evitar do que com a aplicação bem-sucedida das regras na construção de sentenças de maior ou menor complexidade.

A mesma gramática que vínhamos avaliando no item (1) aborda as conjunções, não preocupada em mostrar como cada uma, ou cada grupo delas, contribui para produzir orações bem formadas ou encadeamentos oracionais consistentes em termos sintáticos e semânticos. Ao contrário, aborda picuinhas de desanimar o estudante. Vejamos duas, relacionadas ao tópico:

- a. Entre as conjunções subordinativas adverbiais finais, a obra comenta que a conjunção “porque” é mais *castiça* que sua equivalente contemporânea “para que” – resta saber em que bases é mais *castiça*, seja qual for o conceito que se tenha disso, e que utilidade tem isso (!) para as tarefas de produção textual.
- b. No mesmo capítulo, outra observação também pouco relevante para o desenvolvimento da habilidade de redigir: algumas pessoas pluralizam o elemento central de certas locuções conjuntivas, como “de formas que”, “de maneiras que”. É mais fácil, hoje, se valer do corretor ortográfico de um bom processador de textos como alarme para os esquecidos, apressados ou menos informados do que esperar que as tecnologias preencham a falta de uma habilidade importante – produzir bons textos – que a escolarização de qualidade deveria desenvolver. E, neste empreendimento, a GT em si mesma está longe de ocupar o lugar de destaque que alguém poderia imaginar para ela...

[voltar ao topo](#)

1.3. A Gramática Estrutural

1.3.1. Introdução

Na aula anterior, analisamos criticamente os problemas e limitações da GT. Isso evidentemente não significa que não haja lugar para ela no bom ensino, muito pelo contrário. Ela é ferramenta indispensável tanto ao professor como ao estudante – da mesma forma que um bom dicionário. Porém, assim como ninguém que produz fluentemente textos de qualidade fica “pendurado” num dicionário (imagine um escritor profissional que precise escrever 40 ou mais páginas, bem escritas, por dia!), também não vai ficar “pendurado” o tempo todo numa gramática com a esperança de que ela lhe “diga” – como as sacerdotisas do Oráculo de Delfos – como deve converter suas ideias em frases consistentes que se organizem consistentemente em textos. Trata-se de reservar à GT o lugar que lhe cabe entre os diversos instrumentos de construção das competências comunicativas... e não mais que isso.

Mas acabamos de mencionar a tarefa de construir competências comunicativas. Examinemos mais de perto essa expressão. Ela nos dá a entender que saber uma língua é o mesmo que *saber comunicar-se nessa língua*. Mais um passo: a concepção de linguagem subjacente a isso é a de *um instrumento de comunicação*. E não a de um suposto “espelho do mundo e da lógica humana”, como queria a GT.

Foi exatamente esse ponto que a linguística inaugurada com Saussure resolveu “atacar” (cientificamente) ao longo da primeira metade do século passado, mais ou menos. Estamos na fase dos estudos e teorias estruturalistas e da corrente behaviorista na área da psicologia (inclusive da psicologia da aprendizagem).

Para a psicologia behaviorista, muito resumidamente, a aquisição de uma língua se dá por meio do condicionamento verbal, vale dizer, por meio da aquisição de hábitos linguísticos, os quais se

desenvolveriam apoiados no trinômio reforço / associação / generalização. Estímulos específicos do ambiente requerem respostas específicas, e é essa conexão que deve ser o problema central no desenvolvimento da capacidade do falante em se comunicar. Saber uma língua é adquirir hábitos complexos relacionados à linguagem, incorporados de fora para dentro, ou seja, do ambiente externo para o organismo individual.

Do lado da linguística estrutural, no empenho de evitar os problemas da GT, os autores priorizam a língua real de uma comunidade (assim como é falada) e, deixando o significado em segundo plano, concentram-se nas formas da língua (seus aspectos objetivos, observáveis), procurando estudá-la indutivamente - isto é, indo das formas às categorias.

A realização desse estudo envolve:

- a. Obtenção de um corpus - uma amostra representativa da língua a analisar;
- b. Segmentação do corpus em unidades de diversos níveis: fonema, morfema, palavra (forma livre), sintagma, oração, enunciado;
- c. Inventário das formas obtidas em cada nível e dos pontos do enunciado em que ocorrem (obrigatória ou optativamente);
- d. Categorização (classificação) das formas inventariadas no item anterior.

O resultado desse processo, se considerado exaustivo ou próximo disso, é um outro tipo de gramática - a Gramática Estrutural (GE), que não mais se caracteriza como um conjunto de regras, e sim como uma *relação de estruturas*. E será desta propriedade básica que derivará todo o perfil da GE com seus prós e contras pedagógicos.

[voltar ao topo](#)

1.3.2. Vantagens da Gramática Estrutural

- I. *Trabalha com a língua "viva", realmente em uso em determinado tempo e espaço.*
- II. *Aborda material linguístico relevante para a comunicação.*
- III. *Descreve o sistema fonológico de modo a ser útil para o domínio da língua falada.*
- IV. *Propõe definições claras, objetivas, de modo a serem constatáveis em contexto de ensino e se mostrarem úteis para a construção de enunciados.*
- V. *Apresenta, para fins de ensino, as formas da língua em padrões, isto é, em sequências estruturadas de categorias (sequências de posições correspondentes a binômios forma-função). Estas "caixinhas" podem ser preenchidas por elementos ou construções de maior ou menor complexidade que correspondam à mesma categoria, expandindo-a ou compactando-a - os exercícios de substituição.*

Uma GE editada no Brasil servirá para uma breve incursão demonstrativa. Embora ainda conserve alguns poucos senões da GT - como apoiar-se, eventualmente, em enunciados de autores do passado - , ela já reúne méritos ao abordar classes e categorias gramaticais

distinguindo cuidadosamente os aspectos semântico e mórfico, que, na GT, como comentamos na aula anterior, tendem a se confundir.

Vejamos como essa GE procede com uma categoria cujos desdobramentos conceituais, na GT, se mostram, para dizer o mínimo, discutíveis: o sujeito. Ao tratar do aspecto semântico do conceito, faz uma crítica contundente à ideia de que o verbo indica quem pratica a ação. Quanto ao aspecto mórfico (morfo sintático) do sujeito, a obra propõe, para esta categoria, uma tipologia clara e empiricamente comprovável de estruturas, discerníveis na sentença por meio da substituição por isto / ele(a).

Não cabe aqui apresentarmos a íntegra dessa engenhosa tipologia estrutural do sujeito, mas se torna oportuno comentar um item que merece destaque. Nele, a relação entre duas estruturas é elegantemente demonstrada pela amplificação da estrutura que exerce a função, e que vai grifada abaixo:

- Infinitivo:
 Não me compete decidir
 Não me convém desistir
 Cumpre-me perseverar

- Oração reduzida infinitiva:
 Não me compete decidir o caso
 Não me convém desistir da empresa
 Cumpre-me perseverar na luta

O professor pode elaborar, a partir das relações entre estruturas propostas por esta GE, valiosos exercícios estruturais baseados na segmentação e substituição de elementos equivalentes.

Além disso, a mesma obra permite, para um estágio mais avançado, a substituição do infinitivo ou da oração reduzida infinitiva por estrutura substantiva, de menor ou maior grau de complexidade:

Não me compete decidir → A decisão não me compete
 Não me convém desistir → A desistência não me convém
 Cumpre-me perseverar → Cumpre-me a perseverança

Não me compete decidir o caso → Não me compete a decisão do caso
 Não me convém desistir da empresa → A desistência da empresa não me convém
 Cumpre-me perseverar na luta → A perseverança na luta me cumpre

[voltar ao topo](#)

1.3.3. Limitações da Gramática Estrutural

Vimos no início desta aula que a GE optou por trabalhar a forma em detrimento do conteúdo (significado). Com isto, ganhou em objetividade, mas pagou um preço, um alto preço: todos os aspectos da língua que necessitavam de abordagem em termos de significado (mesmo em parte) converteram-se no lado frágil da proposta – um verdadeiro retrocesso em relação à GT.

Mas não foi só isso. Como a análise estrutural se realizava com base em uma amostra bastante limitada, as generalizações morfossintáticas eram, igualmente, bastante limitadas. Em outras palavras, os fatos gerais sobre a sintaxe – por mais “preciso” e “científico” que fosse seu tratamento – acabavam se tornando mais pobres para o aluno interessado em criar seus enunciados, os enunciados capazes de expressar o mais fielmente possível o que esse aluno desejaria comunicar.

Eis, então, as mais sérias falhas da GE:

3.3.1. Limitada a fatos morfossintáticos insuficientes, a GE não permite ao aluno usar criativamente a língua-alvo.

A esse respeito, Chomsky diria que a GE não permite compreender e produzir um número infinito de enunciados compatíveis com o sistema linguístico que tenta descrever.

Isso vai de encontro à incapacidade da GE em relacionar sentenças entre si. Por exemplo, a GT deixa bem menos desamparado o estudante que deseja converter orações da voz ativa à passiva e vice-versa do que a GE, que ignora essa possibilidade de interconversão. Algo semelhante se dá no caso da necessidade de criar períodos compostos em que uma ou mais orações (no papel de subordinadas) precisam “encaixar-se” em uma outra (no papel de principal): “pistas zero” – esta seria uma expressão apropriada para a GE.

3.3.2. Ao se ater à mera estrutura superficial das orações, a GE deixa problemas sérios como o da ambiguidade sem solução.

Por exemplo, se tivermos frases como estas:

- I. Carlos aconselhou Mauro a lavar-se e Célia a barbear-se.
- II. Lucas viu o acidente da ponte.

e mais esta que consta da GE analisada antes:

- III. A desistência da empresa não me convém.

Notamos a ambiguidade de cada uma delas. A GE não propicia o instrumental para derivar as duas paráfrases de cada enunciado, desambiguizando-o. Entretanto, faz (ou deveria fazer) parte da competência comunicativa de um falante proficiente poder reconhecer, em cada sentença acima, os sentidos que podem ser assim expressos:

- I. Carlos aconselhou Mauro a lavar-se e Célia aconselhou Mauro a barbear-se ↔ *Carlos aconselhou Mauro a lavar-se e Carlos aconselhou Célia a barbear-se.

- II. Lucas viu o acidente ocorrido na ponte ↔ Lucas viu o acidente no momento em que estava na ponte.
- III. Não me convém que eu desista da empresa ↔ Não me convém que a empresa desista [de algo].

3.3.3. Ao deixar de lado fatores semânticos e situacionais, o ensino estruturalista de línguas degenera para a manipulação mecânica das estruturas pelas estruturas. Curiosa e paradoxalmente, o que seria a promessa de ensinar o aluno a comunicar-se voltou-se contra este objetivo: a sala de aula (e mesmo o laboratório de línguas) rompe com a aplicação destes conteúdos didáticos ao cotidiano.

3.3.4. Pelo mesmo motivo, a GE não permite que “estruturas observáveis” sejam associadas aos contextos apropriados. Com isso, o aluno não dispõe de critérios para selecionar a fórmula adequada para a situação adequada, ou seja, não dispõe de pistas para julgar a aceitabilidade (ou o grau de aceitabilidade) de um enunciado, considerados os devidos fatores de ordem sociolinguística.

Por exemplo, no português do Brasil podem ocorrer enunciados como:

- I. Mandei-o esperar na sala ao lado.
- II. Mandei ele esperar na sala ao lado.

Um aprendiz estrangeiro de português não teria, dentro da GE, os meios para analisar as circunstâncias da enunciação com vistas a optar convenientemente por (I) ou por (II).

[voltar ao topo](#)

1.4. A Gramática Gerativo-Transformacional

1.4.1. Introdução e Contribuições

A GGT, ao ser lançada por Chomsky em meados dos anos 50, tinha, entre outros intuitos, contrapor-se ao modelo da GE e à hipótese behaviorista da aquisição da linguagem. Ao mesmo tempo, se empenhava em resgatar os pontos positivos da GT (a riqueza em considerações semânticas, embora confusas) e da GE (objetividade e rigor nos procedimentos de indução e categorização). A GGT procurou reabilitar a GT nas intuições procedentes desta última, sem

deixar de formalizá-las por meio de uma metalinguagem suficientemente explícita, precisa e rigorosa.

Essa reabilitação da GT tem sua explicação na inspiração buscada por Chomsky na Gramática de Port-Royal. O próprio Chomsky considerava-se em grande parte um continuador desta obra, que, no século XVII, asseverava que a gramática é a contraparte linguística dos processos mentais humanos, considerados universais. Posto de outra maneira, se à “gramática” compete descrever a formatação dos processos mentais na linguagem, ela será necessariamente universal.

Você estará percebendo que essa tese implica em parte uma retomada da concepção de linguagem da Antiguidade, que serviu de base para a GT; mas — cabe repetir — em parte. Isso porque outras considerações entraram em evidência mais recentemente:

- a. A linguística fundada por Chomsky, também conhecida como linguística cartesiana (por enraizar-se na concepção de linguagem de Descartes e seus seguidores), argumenta que a linguagem humana – suas propriedades, funcionamento e controle – goza de autonomia frente ao instinto (impulsividade irracional) e aos estímulos externos. Claro que a segunda parte desta asserção derruba a tese behaviorista (apoio pedagógico da GE) de que a linguagem é adquirida e comandada “de fora para dentro”.
- b. A linguagem se apresenta como uma faculdade criativa. O lado criativo da linguagem igualmente opõe-se ao binômio GE-behaviorismo. Ao tratarmos, pouco antes, do estruturalismo, vimos que um dos pontos fracos deste paradigma reside precisamente na “fonte” dos seus estudos: um corpus limitado – obstáculo para a reconstituição das regras capazes de explicar como o falante consegue produzir e compreender um número infinito de enunciados de variada complexidade a partir de meios (regras e formas) finitos, justamente o que a linguística cartesiana considera a criatividade linguística.
- c. Embora o modelo centrado na equação Estrutura Profunda → Transformações → Estrutura Superficial tenha sido definitivamente abandonado há cerca de duas décadas, ele foi decisivo, quando surgiu, para chamar a atenção a outra competência do falante: interpretar sentenças – compatíveis com a gramática que adquiriu por meio de um dispositivo inato – em termos de
 - propriedades semânticas, inclusive ambigüidades;
 - grau de gramaticalidade ou aceitabilidade;
 - relações sintáticas e semânticas com outras sentenças – isto é, grau e tipo de “parentesco” entre elas;
 - prerrogativas decididamente ausentes do paradigma estruturalista de ensino.

A GGT contribuiu mais decisivamente para afastar o ensino de línguas do paradigma behaviorista com o assim-chamado Modelo Padrão de 1965, cujo poder gerativo adquiriu certa moderação na versão estendida de 1973. Esse modelo, que contava com regras sintagmáticas, regras de inserção lexical e regras de transformação, além de um componente semântico de natureza interpretativa, direcionou sua munção à aplicação explícita e ordenada de regras que permitiam passar de uma construção a outra — combatendo, assim, a fragmentação que a sintaxe sofria na GT e GE — e de frases mais simples a frases mais complexas. Seu ponto forte na didática de línguas era precisamente esse, além de explicitar e formalizar a interpretação dos enunciados e a interpretação contrastiva entre enunciados de uma mesma língua ou de línguas diferentes.

Por exemplo, no português, a construção de períodos compostos por subordinação tornava-se muito mais clara para o aluno, sem abrir mão das intuições semânticas que este poderia prover. O emprego diferenciado do “que” e do “cujo”, acompanhados ou não de preposição, tornava-se

mais racional, claro e sistemático:

- I. Ele comeu *o pedaço de peixe*. + *O pedaço de peixe* [que] estava estragado. → Ele comeu o pedaço de peixe que estava estragado.
- II. Ele comeu *o pedaço de peixe*. + [cujo] Ø *odor do pedaço de peixe* estava estranho. → Ele comeu o pedaço de peixe cujo odor estava estranho.

A GGT pode ser exemplificada no Brasil por uma obra que procurou aplicar o Modelo Padrão à sintaxe do português, principalmente explicitando os padrões frasais com auxílio de regras sintagmáticas, considerações sobre o léxico e apresentação ordenada de regras transformacionais, tudo isso acompanhado de exercícios.

Vamos a um exemplo comentado, constante da referida publicação:

Enquanto em uma GT o infinitivo recebe um tratamento dispersivo, mais preocupado com regras para a flexão ou não flexão da forma ou a inserção e posicionamento dos pronomes átonos – o que definitivamente não ajuda o aluno a construir as sentenças que farão parte de seus textos – a GGT centraliza-se justamente nos fatores que entram em jogo quando se quer construir sentenças usando o infinitivo.

Para isso, dedica uma seção à análise das orações completivas e das transformações de encaixamento que as geram, quer por meio dos complementizador QUE (subordinadas desenvolvidas), quer por meio do complementizador R (subordinadas reduzidas de infinitivo). O encaixe por meio deste último é também chamado transformação infinitiva.

Ao examinar a obrigatoriedade ou não do encaixe por meio do complementizador R, a obra ainda oferece um excelente exemplo de síntese no tratamento da sintaxe. A esse respeito, cabe observar que a GT acima mencionada discute os mesmos verbos apenas em termos de uso do indicativo ou subjuntivo, mas misturam no mesmo capítulo construções substantivas, adjetivas e adverbiais, dificultando generalizações a nível frasal.

Retomando, a transformação infinitiva em português pode ser obrigatória ou facultativa, dependendo basicamente de dois fatores:

- a. a natureza semântica do verbo da oração matriz (principal);
- b. a correferencialidade (ter a mesma referência, apontar para o mesmo ser, pessoa ou objeto, extralinguístico) ou não dos sujeitos da oração matriz e da encaixada.

Desse modo, teremos:

- a. Verbo da matriz volitivo e sujeitos correferenciais → transformação obrigatória (= o uso da infinitiva é obrigatório, e o da desenvolvida, não admitido)

João quer [ele, João] ganhar uma bolsa. X *João quer que [ele, João] ganhe uma bolsa.

- a. Verbo da matriz avaliativo (de julgamento) e sujeitos correferenciais ou não → transformação facultativa (= é admitido o uso da infinitiva ou o da desenvolvida). Na subordinada, o verbo no infinitivo tende a ser apagado (suprimido) na estrutura superficial.

Carlos considera-se estar [verbo geralmente apagado] sempre inspirado. X Carlos considera que ele [Carlos] está sempre inspirado.

Alberto considera Carlos estar [verbo geralmente apagado] sempre inspirado. X Alberto considera que Carlos está sempre inspirado.

- a. Verbo da matriz não volitivo e não avaliativo e sujeitos não correferenciais → transformação facultativa (= é admitido o uso da infinitiva ou o da desenvolvida)
O teste do luminol comprovou ser a mancha sangue humano. X O teste do luminol comprovou que a mancha era sangue humano.

[voltar ao topo](#)

1.4.2. Limitações da Gramática Gerativo-Transformacional:

A programática da GGT, ao longo de quase quatro décadas de pesquisas e reformulações, foi gradativamente perdendo impacto na didática de línguas devido a vários fatores:

4.2.1. Revisão e substituição muito rápida das diversas versões da proposta, não dando tempo para que o potencial pedagógico de cada uma fosse estudado a fundo.

Hoje, fica difícil imaginar como a GGT poderia ter contribuído para o aprimoramento do ensino de línguas. Chomsky mesmo frisou que sempre trabalhou para explicar as propriedades comuns a toda gramática e as premissas de sua aquisição natural. E não modificar diretamente as práticas de sala de aula. Se é verdade que o Modelo Padrão trouxe várias contribuições, ele foi em poucos anos alterado substancialmente mais de uma vez, até que no final (modelo minimalista) pouco restasse da proposta inicial.

Resultado: as transformações que convertiam uma construção A em outra construção B envelheceram teoricamente, deixaram de ser hipóteses explicativas com pretensão de validade científica e hoje sobrevivem somente como estratégias didáticas destinadas a aclarar certas relações entre sentenças aos alunos. E mesmo assim essa concepção didatizada é uma flagrante distorção do verdadeiro conceito chomskiano de transformação: passar de uma estrutura mais abstrata a outra menos abstrata que ainda sofreria a ação de regras morfofonológicas, para só então ser considerada um “enunciado” da língua.

4.2.2. *Ênfase excessiva no formalismo e esquematismo simplificadores e vazios, obscurecendo a relação entre a competência linguística e as situações reais de generalização e aplicação desses saberes. Como agravante, esse aparato formal não guia o professor na ordenação dos conteúdos de um curso de línguas.*

Houve neste país, no final dos anos 70, um caso de uma instituição de ensino que decidiu preparar material didático de língua materna para adolescentes do nível fundamental, apresentando e cobrando os diagramas arbóreos da GGT em si mesmos - um esquematismo inconsequente.

As provas se revelaram inesperadamente preocupantes: os alunos, no lugar do espaço para as resoluções, faziam rabiscos que indicavam franco repúdio ao conteúdo e à avaliação. Claro que, a partir desse desapontamento, o “entusiasmo” dos docentes da instituição pela GGT teve de ser contido, e o trabalho pedagógico, repensado.

4.2.3. *Visão restrita da competência do falante. O conceito de competência da GGT era estritamente linguístico, ou seja, esgotava-se na produção e compreensão de frases compatíveis com a gramática residente na mente.*

Na proposta chomskiana, a competência sociolinguística (adequar enunciados às variantes de natureza social), discursiva (produzir textos bem formados e reconhecê-los) e estratégica (utilizar enunciados adequadamente para influir nas situações segundo objetivos a atingir) — todas estas ficam de fora.

Entretanto, hoje, um curso sério de línguas não pode admitir essas lacunas, inclusive se levarmos em conta que a linguística aplicada já ultrapassou a fase da teoria do texto e o paradigma da atualidade se assenta na teoria dos gêneros.

4.2.4. *A linguagem não pode ser reduzida a um instrumento de expressão do indivíduo racional – como queriam a GT e a GGT – nem um simples instrumento de comunicação acionado a fatores externos – como queria a GE.*

Torna-se necessário ampliar o conceito de linguagem tal como se apresenta, restrito, nessas três gramáticas. Quando um docente imbuído de profissionalismo se empenha no desenvolvimento da competência linguística de seus alunos, não nega à linguagem as funções de instrumento de comunicação e organização das ideias, mas acrescenta-lhe, ao menos, estas outras instrumentalidades:

- ação e transformação social,
- (re) construção de identidades,
- (re) construção dos lugares, processos e produtos – materiais e simbólicos – da cultura.

Cabe aqui, todavia, ainda um último comentário, ou ressalva. Se, por um lado, a GGT deixou progressivamente de corresponder às expectativas que alimentava desde o final da década de 50, por outro lado o paradigma de ensino-aprendizagem de línguas correspondente, o *inatismo*,

manteve (e, de certo modo, vem mantendo) credibilidade e aceitação satisfatórias, tanto nas pesquisas sobre aquisição da linguagem – centradas nos processos psicolinguísticos *stricto sensu* – quanto na metodologia de ensino, em que alguns de seus princípios (como a hoje clássica distinção entre aprender e adquirir) ainda exercem influência considerável nas tomadas de decisão de docentes bem preparados.

SAIBA MAIS

Leia o texto [Metodologia do Ensino de Línguas de Vilson J. LEFFA](#).

[voltar ao topo](#)

UNIDADE 2

COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM

AULA 2

DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM AOS TIPOS DE CONHECIMENTO

Links ao conteúdo:

- [2.1. Sistema de Captação](#)
- [2.2. Memória de Trabalho](#)
- [2.2.1. Programas da MT](#)
- [2.2.2. Workspan](#)
- [2.3. Memória de longo termo](#)

Objetivos da aula

1. Explanar e discutir os mecanismos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento
2. Apontar caminhos para a aplicação desses conhecimentos ao ensino de línguas
3. Apresentar e discutir os tipos de conhecimento, na perspectiva das ciências cognitivas
4. Apresentar e discutir o conhecimento declarativo, na perspectiva das ciências cognitivas e na sua relação com a didática de línguas
5. Introduzir ao aluno o conhecimento procedural, na perspectiva das ciências cognitivas e na sua relação com a didática de línguas

Na unidade anterior, você pôde acompanhar uma análise crítica das três gramáticas (de frase, em contraste com as gramáticas de texto surgidas a partir dos anos 60) que exerceram ou vêm exercendo influência, positiva ou negativa, no ensino de línguas.

A lição que essa unidade nos deixa é que a prescrição ou descrição gramatical – estabelecer certo e errado ou expor fatos da língua – por si mesmas não dão conta do problema da aquisição em contextos de ensino. Teorias linguísticas, nesse sentido, são insuficientes, devendo-se acrescentar teorias

- da aprendizagem (com destaque às teorias sobre os processos cognitivos);
- da aquisição da linguagem (com destaque às teorias sobre o desenvolvimento das macro-habilidades do letramento – leitura e escrita); e
- do ensino de línguas (princípios de organização e controle das intervenções que favoreçam a aquisição instrucional de línguas).

Nesta unidade, pois, daremos prosseguimento à formação básica do designer de unidades de curso e suas atividades, abordando os princípios da cognição humana. Você vai aprender como seres humanos adquirem conhecimento, como lidam com o que conhecem para desempenhar suas atividades e como desenvolvem e aperfeiçoam habilidades.

A cognição humana basicamente processa-se estruturada e apoiada em três módulos interdependentes, quais sejam: sistema de captação, memória de trabalho e memória de longo termo. Vamos examinar em detalhes cada módulo, suas propriedades e sua importância para os processos cognitivos.

[voltar ao topo](#)

2.1. Sistema de Captação

É como que “a porta de entrada” do que ingressa do mundo exterior para alimentar os processos mentais. Em outras palavras, esse sistema tem por função obter, através dos órgãos sensoriais, estímulos do ambiente que possam fornecer dados úteis aos programas de processamento “carregados” na memória de trabalho. Divide-se em dois subcomponentes:

- a. *Dispositivos sensórios* – destinam-se a captar estímulos de natureza específica: visuais, auditivos, táteis, etc. Esses dispositivos trabalham juntos e em paralelo para alimentar a memória de trabalho, isto é, podem (e habitualmente o fazem) captar e enviar para processamento cognitivo informações simultâneas e de naturezas diversas. Você já pode perceber que se trata de um engenhoso sistema “multimídia”.
- b. *Buffers* – sua função é reter o estímulo sensorial específico captado do ambiente por um curto lapso de tempo (frações de segundo) a fim de que o programa de processamento de informação ativo na memória de trabalho dele utilize o que for relevante para seus objetivos.

Explicando melhor: nossos órgãos dos sentidos com a inervação correspondente “recortam” do ambiente informações que o indivíduo colhe em função dos aspectos do ambiente aos quais dirige sua atenção. Mas, uma vez recolhidos, esses estímulos não são todos igualmente relevantes para a percepção e interpretação. Tanto que alguns desses dados ficarão de fora, caso a tarefa possa prescindir dos mesmos. Então, o que faz o Buffer? Ele “segura” por um breve instante o material captado, para que os programas de processamento de informação, que aguardam dados que os alimentem, possam fazer uma varredura do que tem aí, em busca do que para eles serve, e descartando o que não serve. Após esse lapso de tempo, esses dados são liberados (o dispositivo “limpa a área de transferência”) e um novo “bloco” de dados ingressa no espaço de seleção. E assim sucessivamente. Cada dispositivo sensorio tem seu próprio buffer e seu próprio período de tempo de retenção de estímulo.

Você então nota a semelhança desse dispositivo com uma “área de transferência” da memória RAM de um computador. Só que na cognição ela funciona de forma automática e inconsciente.

[voltar ao topo](#)

2.2. Memória de Trabalho

Você pode considerar esta como a “região executiva” do cérebro. A Memória de Trabalho (MT) faz a seguinte tarefa:

- de um lado, seleciona e carrega, do “arquivão mental” que é a Memória de Longo Termo (MLT), informação pré-organizada, destinada a orientar a realização da atividade e, ao mesmo tempo, organizar e integrar a informação nova para o correto desempenho da tarefa, conforme as especificidades daquela experiência singular;
- de outro, ao mesmo tempo que procura organizar a informação externa vinda do sistema de captação, pondo-a em contato com a informação do item anterior, processa os dados captados, isto é, aplica sobre eles sequências de operações orientadas ao atingimento de objetivos ou subobjetivos relativos à tarefa em execução. Esse encadeamento de operações seleciona, agrupa, categoriza, transforma os dados novos para que possam ser assimilados pelos esquemas cognitivos residentes na MLT. Cabe acrescentar que a MT dispõe de um espaço de alocação de dados limitado e mantém controle processual dos conteúdos desse espaço de alocação. Ou seja, assim como a memória RAM de um computador, há limites para o que pode “entrar” para ser digerido e absorvido como informação. Também o número e dimensão dos programas carregados vai ser limitado – o que influirá na possibilidade, qualidade e velocidade de desempenho cognitivo do indivíduo.

[voltar ao topo](#)

2.2.1. Programas da MT

A MT pode ativar um ou mais programas de processamento. No segundo caso, aplica o princípio conhecido por “timesharing” – gerenciamento de tempo – que consiste em

- fazer rodar um programa automaticamente enquanto outro vai sendo executado de forma monitorada, ou
- deixar o programa não-prioritário em suspenso enquanto roda o mais importante naquele momento.

Um programa entra em ativação quando um objetivo relativo a uma tarefa a realizar é preestabelecido. Assim como ocorre com quaisquer conjuntos de instruções a executar, podem ser fixados subobjetivos — associados a sub-rotinas – que contribuam para a consecução da meta principal traçada. Cada subobjetivo põe a sua disposição um conjunto de conhecimentos pertinentes providos pela MLT – fatos, conceitos, imagens, esquemas, habilidades etc.

Ao mesmo tempo, esses (sub)objetivos retroagem sobre o comportamento e a percepção do indivíduo, predispondo-o a ficar atento e particularmente sensível a determinados componentes ou indícios do ambiente, ao longo da realização da atividade. Nesse sentido, a MT realimenta o ambiente, e eventualmente o transforma, sob a forma de comportamento orientado e monitorado – indispensável para a interação exitosa do indivíduo com seu meio.

E, no final das contas, a tarefa consistirá, claro, em uma sucessão organizada de etapas, monitoradas parte por parte e também na interligação das partes para que a execução do “pacote” da atividade como um todo seja bem-sucedida.

[voltar ao topo](#)

2.2.1. Workspan

Essa expressão designa o limite de dados alocáveis para processamento em um dado ponto e momento do conjunto de instruções do programa rodado.

A workspan pode conter dados percebidos e/ou evocados. Sua amplitude é de 3-4 itens, que podem incorporar informações compactáveis-descompactáveis agrupadas sob o mesmo significante-chave (item).

Quanto mais poderoso o programa construído para rodar na MT, tanto mais complexos poderão ser os itens da workspan alocáveis. Isso porque esse programa faz uso intensivo da referida propriedade de compactação / descompactação de dados.

[voltar ao topo](#)

2.3. Memória de longo termo

A MLT consiste de conhecimento incorporado e armazenado como resultado de processamento pela MT. Esse conhecimento está constantemente sujeito a reformulações – da mesma forma que um programa de computador pode ter várias versões ao longo do tempo, e ainda efetuar atualizações – e pode também dar origem a novas sínteses (esquemas novos como resultado da combinação de dois ou mais esquemas antigos). Os dados podem ser armazenados de forma estável como esquemas ou redes neurais. O primeiro recurso é de natureza estrutural; o segundo, de natureza conexionista.

Se você quiser novamente imaginar uma comparação para a MLT, pode pensar no disco rígido (HD) de um computador. O que é pertinente para realizar as tarefas do usuário, o computador localiza no HD, carrega na memória RAM e roda.

Todo processo de aprendizagem passa pelo processamento na MT. Para que isso ocorra com sucesso, há uma série de requisitos a serem satisfeitos:

- a. O aprendiz deve ter diante de si, e se dispor a realizar, tarefas socialmente significativas, cuja finalidade seja discernível.
- b. Objetivos e subobjetivos relacionados à tarefa devem ser reconhecidos e preestabelecidos pelo aprendiz, assistido por seus colaboradores.
- c. Devem ser captados os dados externos pertinentes para a tarefa.
- d. Deve ser mobilizado o conhecimento prévio relevante para a tarefa.
- e. Programas de processamento cognitivo de dados adequados a cada tipo de tarefa devem ser construídos e/ou aperfeiçoados / potencializados.
- f. O aprendiz deve ativar um comportamento psicomotor interativamente adequado ao objeto e às metas da tarefa.
- g. Progressos, êxitos parciais, eventuais impasses, tomadas de atalhos etc. devem ser monitorados – de início, pelo aprendiz com seus colaboradores; com o tempo, pelo aprendiz tornado autônomo.

Após termos examinado a estrutura e o funcionamento dos processos cognitivos humanos, daremos prosseguimento perguntando: se a cognição é um fenômeno psíquico com propriedades gerais, e o conhecimento está ligado à cognição, estaríamos, com isso, autorizados a deduzir que também o conhecimento humano se constrói e se manifesta de modo uniforme?

Você talvez ache espantoso deparar com um “não” como resposta. Mas essa discrepância se justifica. Uma coisa é estudar os processos mentais que geram saberes humanos – o que acabamos de fazer. Outra é estudar esses mesmos saberes com suas propriedades e aplicações – os quais, haja vista as funções diferenciadas que exercem no trabalho humano, acabam resultando diversificados.

Existem, portanto, diversos tipos de conhecimento, mais exatamente cinco, sendo que um deles ainda se desdobra em três subtipos. São eles:

- Declarativo
- Procedural
- Conceptual → Categorical (Clássico e Prototípico) e Esquemático
- Analógico

- Lógico

1. Conhecimento Declarativo

Você facilmente reconhecerá o conhecimento declarativo, quando surgir. É o “saber a respeito de algo”. Saber como algo é. O saber “distanciado” da coisa concreta. O conhecimento tipicamente livresco. Se estiver relacionado a algo prático, equivale a saber como algo é feito. Veja bem: saber como se faz é diferente de saber fazer. Será que simplesmente “ter na mente” a lista de ingredientes e o modo de preparo de strogonoff é o mesmo que saber ir à cozinha preparar uma travessa de strogonoff para o almoço?

É a teoria por oposição à prática. Alguém bom na teoria conhece a coisa “no papel”, mas não necessariamente “na vida”, na experiência real com essa coisa.

O conhecimento declarativo pode se apresentar na forma de aprendizado verbal – isto é, na forma de discurso sobre um tópico X. Mas também pode tomar a forma de formulações não-verbais – como ocorre com os símbolos matemáticos. E, nos dois casos, sempre expressar conhecimento *sobre* alguma coisa.

Mas atenção para esta importante ressalva: o conhecimento declarativo não pode ser entendido – nem pode operar – fora de significado e contexto. Nesse sentido, a aprendizagem declarativa “descontextualizada” não existe, se estivermos associando a aprendizagem à contribuição real dos dados para a MLT.

Se você identificou a aprendizagem declarativa descontextualizada à “decoreba”, acertou: é precisamente esse o ponto. Toda vez que uma informação é dada a conhecer sem que se saiba onde se encaixa, a que assunto se refere, trata-se de informação estéril no que se refere à construção do conhecimento e ao desenvolvimento integral do ser humano.

Além disso, podemos submeter o conhecimento declarativo a um controle de qualidade. Como assim? É que o conhecimento declarativo é tanto mais bem construído quanto melhor se possa sumariá-lo, fazer uma síntese consistente, bem organizada, do material. Tratando-se de esquemas hierarquizados, isso significa melhor e mais sólida sustentação de ideias centrais por meio de ideias secundárias. Você verá o que isso significa ao falarmos de estratégias de leitura, mais adiante no curso.

Mais ainda: esse conhecimento declarativo solidamente organizado, ao tratarmos da ativação de programas da MT, implica melhor rendimento da compactação / descompactação de conteúdos “mapeados” sob um significante-chave da *workspan*.

2. Conhecimento Procedural

Vimos acima que saber como se faz não é o mesmo que saber fazer. São dois tipos de conhecimentos diferentes – embora se relacionem. Como você acompanhou, o conhecimento declarativo é o que a gente “tem nos livros”, é o conhecimento de quem é bom na teoria. Então, você pode perguntar, como fica o outro, o conhecimento adquirido com a experiência, esse de

quem é bom na prática?

Trata-se do conhecimento procedural, que vamos começar a estudar agora. Refere-se à aprendizagem e domínio de habilidades, e é o conhecimento que mostramos que temos exibindo-o, ou seja, fazendo algo diante de alguém. Ao contrário do anterior, que “dizemos”, relatamos para alguém a fim de atestar que o temos.

Alguns exemplos vão esclarecer isso:

- Imagine um livro que explique como é dirigir um carro, dizendo em detalhes e passo a passo o que se faz no volante. Agora imagine uma pessoa que nunca dirigiu. Você diria que essa pessoa, simplesmente lendo e memorizando esse livro todinho, sabe dirigir? Se ela provar a alguém que tem na cabeça tudo que está escrito lá dentro, merece sentar no volante e sair por aí?
- Digamos que você tem uma empregada que, entre outros deveres, pode cozinhar, se receber ordens nesse sentido. Ela nunca viu nem sequer ouviu falar em strogonoff. Se você se limitasse a explicar verbalmente a ela o que tem a fazer, seria capaz de apostar que num par de horas um strogonoff legítimo, apetitoso, impecável estaria em sua mesa?
- Já assistiu a uma exibição olímpica de ginástica artística de solo – como a de Daiane dos Santos ou Diego Hipólito – e teve a sensação de que o(a)s ginastas faziam tudo aquilo com tanta naturalidade e facilidade que pareciam já ter nascido fazendo? Ora, evidente que essas séries complexas de movimentos foram aprendidas. Mas, de que modo? Foi só vendo outros fazerem, ou só consultando um manual de ginástica, e, num piscar de olhos...

O aprendizado de todas as nossas habilidades – desde coisas banais como usar talheres à mesa até tarefas altamente sofisticadas como ler e escrever com fluência – parece abranger três fases:

- I. Análise-decomposição da tarefa, ou de um subcomponente desta, em etapas. A ação do aprendiz, que pode ser acompanhada por uma pessoa experiente que explique e demonstre e mesmo faça junto, se dá de forma lenta e consciente, cuidadosamente controlada e encadeada, etapa por etapa, até que o término e o êxito fiquem claros para o aprendiz.
- II. Prática constante desta ação, ainda com supervisão na medida do necessário, até o ponto de ela se tornar automática (= dotada de fluência: a pessoa efetua a ação sem precisar prestar atenção a cada detalhe do que faz). Em princípio, é isto que a prática produz: automaticidade, na forma de *rotinas*. Chegado este ponto, o aprendiz construiu e fixou dentro de si uma rotina, faz algo de forma rápida e correta, podendo até estar pensando em outra coisa enquanto realiza, quando, por exemplo, guia um carro e está pensando no trajeto ou na lista de coisas que precisa resolver no dia.
- III. Automonitoramento – se e na medida do necessário – por meio de atenção aplicada tanto à relação entre sujeito e ambiente quanto ao desenrolar da ação (que é a relação entre o objeto da ação e o resultado a atingir). Trata-se de ajustar, via monitoramento, os procedimentos ao contexto. É essa a razão de se afirmar que rotinas (ações automatizadas) são sensíveis a contexto.

Do ponto de vista neurofisiológico, o que ocorre é a passagem do controle da ação do córtex ao cerebelo. Em termos de processos cognitivos, a memória de trabalho (MT) libera espaço alocável (parte dessa “memória RAM” da nossa mente) para ser usada em outras tarefas, mobilizando

outros programas de processamento.

[voltar ao topo](#)

AULA 3

COGNIÇÃO E TIPOS DE CONHECIMENTO

Objetivos da aula

- Aprofundar a discussão sobre o conhecimento procedural e seu papel na didática de línguas e design de curso
- Apresentar e discutir o conhecimento conceptual em suas subdivisões, na perspectiva das ciências cognitivas e na sua relação com a didática de línguas
- Apresentar e discutir o conhecimento analógico na perspectiva das ciências cognitivas e na sua relação com a didática de línguas
- Apresentar e discutir o conhecimento lógico, na perspectiva das ciências cognitivas e na sua relação com a didática de línguas

Vamos prosseguir com a conceituação do conhecimento procedural, que iniciamos na aula anterior.

Quais são as propriedades de uma rotina, isto é, do conhecimento procedural adquirido, automático e fluente?

- a. Não aloca processamento e espaço na MT.
- b. Geralmente não requer monitoramento consciente, exceto se o fluxo sofrer (ou estiver na iminência de sofrer) comprometimento devido à intervenção de algum fator. O monitoramento desnecessário ou forçado desacelera a operação, prejudica a fluência e a qualidade da tarefa.
- c. Opera de modo a começar e terminar em pontos determinados do quadro geral de tarefas do indivíduo.
- d. Consiste em um pacote cognitivo-afetivo-motor fechado – ou seja, uma vez iniciado, deve “ir direto”, todo de uma vez. É difícil interromper o fluxo num ponto arbitrário, tanto quanto retomar “do meio”, fazer reoperar o pacote após uma interrupção.
- e. É um programa de processamento cognitivo-afetivo-motor difícil de modificar uma vez atingido o ponto de automaticidade. Mas ele pode ser aos poucos substituído por outras rotinas, ainda que relacionadas, o que pode enfraquecê-lo gradativamente.

Além dessas propriedades, a rotinização – entendida como prática significativa constante,

orientada a propósitos relevantes – tem outro efeito chamado “chunking”. O termo designa uma espécie de “empacotamento” (ou, se quisermos, “fatiamento” acompanhado de compactação, semelhante a essa que os computadores realizam com quantidades grandes de informação), não só da informação perceptual relacionada à ação automatizada, mas também do conhecimento simbolizado (signos verbais e não verbais) associado.

A automatização leva o indivíduo a captar informação externa relevante ao processamento cognitivo organizada gradativamente em unidades cada vez mais abrangentes e complexas, por exemplo, os constituintes das sentenças que cada movimento do olho-cérebro segmenta e “colhe” ao ler. O próprio ato de ler se automatiza dessa forma, através do reconhecimento e processamento:

- de letras a palavras;
- de palavras a constituintes da oração;
- de constituintes oracionais mais simples a mais complexos.

E cada tipo de constituinte, nessas fases, preenche os mesmos 3-4 itens compactáveis-descompactáveis que formam a workspan da MT.

Operacionalmente falando, tudo se dá assim:

- Primeiramente, cada seção da tarefa precisa de um comando de execução em separado.
- Com a prática, os comandos vão se reunindo em grupos formando um comando mais abrangente, o qual, ao ser ativado, aciona toda a série sob si.
- Aos poucos, subpartes da habilidade tornam-se aptas a participar destes “comandos macro” e até mesmo, ao final, o “pacote total” da habilidade pode ser acionado de uma vez com um só comando global.

Do mesmo modo e paralelamente, significados simbolizados (conhecimento declarativo) relacionados à tarefa se organizam, de partes em partes, em totalidades estruturadas de forma mais complexa. E isso influi, também, sobre o que é significativamente percebido, compreendido e interpretado no ambiente do indivíduo.

Mas é importante ressaltar: a “conquista da habilidade”, sua automatização e execução fluente e correta”, é um caminho árduo, para uns, mais, para outros, menos, que depende em grande parte da atenção monitoradora que o aprendiz aplica sobre o que vai aprendendo a fazer.

O termo “atenção”, cognitivamente falando, tem três sentidos correspondentes a três funções complementares que esse fator desempenha em contextos de aprendizado:

- atenção como captação-focalização dos recursos da consciência;
- atenção como ativação dos recursos cognitivo-motores necessários para a cabal realização da tarefa; e
- atenção como vigilância sobre o andamento da tarefa.

3. Conhecimento conceptual

Vimos que há o conhecimento livresco, expresso em palavras ou outras linguagens; o conhecimento na forma de habilidades automatizáveis. Mas não é só. Vamos parar um momento para cogitar outras maneiras de adquirirmos nossos conhecimentos de mundo.

Podemos partir de exemplos. Que conhecimento você tem de “natal”? Há uma série de coisas que se ligam a sua experiência de vida, a leituras, a interações etc. Você “sabe”, por essas vias, que natal tem a ver com Papai Noel, árvore de natal, 13º salário, ceia, presentes e tantos outros itens. Tudo é evocado por você quando se lembra de natal. É isso: você construiu gradativamente o conceito em sua vida, e de certa forma ainda continua construindo: novas experiências podem mudar um pouco seu conceito, por exemplo, enfeites de Shopping.

Enfim, conhecimento conceptual refere-se à construção de abstrações, generalizações, a partir de casos, exemplos — processo conhecido como indutivo, bottom-up (ascendente), data-driven (acionado a dados). Apresenta alguma relação com a assim-denominada aprendizagem por descoberta, mas não se confundem.

Esses conceitos podem se apresentar na forma de:

- a. Categorias tipo tudo-ou-nada, em que os objetos nelas se enquadram ou não, não havendo casos atípicos ou casos-limite. Por exemplo, o triângulo equilátero: ou um objeto ou figura é triângulo equilátero ou não é. Nenhum é “mais” equilátero que o outro.
- b. Categorias prototípicas, em que objetos podem formar um contínuo dos mais típicos aos menos típicos, inclusive prevendo casos problemáticos.
- c. Por exemplo, as frutas. Uma maçã tem mais “jeitão” de fruta do que, digamos, uma romã. É mais fruta do que a romã. Agora, e o tomate? É fruta, mas só para os botânicos. Uma fruta que não é doce. Está “no limite” da categoria das frutas.
- d. Esquemas - mais precisamente um conhecimento na forma de teorias sobre o mundo, articuladas entre si como uma rede ou enciclopédia. É o caso de natal, visto acima. Temos “teorias” sobre natal, carnaval, páscoa etc. E isto pode diferir de acordo com a cultura e a vivência. Imagine o conceito de guerra de quem viveu uma, e conseguiu escapar dela.

Os processos indutivos (ir dos casos ou exemplos à definição) têm como premissa que as pessoas são capazes de apreender diretamente - em, com e sob os estímulos do ambiente - as relações estruturais profundas nos fenômenos e entre eles. Nesse sentido, a aprendizagem conceptual é menos dependente da formulação e testagem consciente de hipóteses e mais dependente de processos inconscientes complexos como o “averaging”, que significa construção do perfil típico da categoria.

O conhecimento conceptual é mais dependente da repetição de experiências pessoais de determinado tipo - atuando como fundo de modelagem - do que do fornecimento de instrução declarativa (instrução explícita). Mais sabemos sobre certas coisas (não tudo!) pela experiência do que pelo que alguém escreve nos livros.

Há três processos de construção de esquemas, que se complementam (aqui devemos levar aqui em consideração esse vaivém cognitivo entre reconhecimento-reconstrução dos esquemas):

- a. *Acréscimo* → reforçar traços recorrentes (que se repetem) e acoplar novos dados para detalhar os já existentes. É o que sabemos sobre “ceia” no natal.
- b. *Estruturação* → formar novos esquemas empregando partes de esquemas velhos. Estes não

só contribuem com material para formar os novos, mas também guiam a construção destes últimos. É o caso de quem sabia “bater à máquina” e passou a lidar com o teclado do computador.

- c. *Harmonização* → mobilizar esquemas de nível superior para compatibilizar e ajustar os esquemas em construção situados em nível mais baixo. Mais precisamente, organizar a construção, as relações e demais ajustes entre “partes” de determinado nível empregando as propriedades do “todo” que as rege (ou seja, do nível imediatamente mais abrangente). Como exemplo, temos o esquema sobre “horário de pico” nas grandes cidades, que reorganiza e integra outros esquemas menores como engarrafamento (como lidar com ele), estacionamento (como entrar e sair de um), levar trabalho “para dentro do carro” para adiantar tarefas enquanto o trânsito está parado (o paulistano sabe o que é isso!).

4. Conhecimento analógico

Tem a ver com a aquisição de análogos de objetos e demais unidades da cultura – ou seja, de aquisição de imagens e diagramas. Não é exatamente a aquisição de conceitos não-verbais, nem um modo não-verbal de construção e armazenamento de proposições (sentenças) ou feixes de proposições. Trata-se, mais exatamente, da aquisição de configurações icônicas particulares.

O que quer dizer isso? Significa o aprendizado de formas, como a forma simplificada de um homem e a de uma mulher, com o intuito de distinguir, suponhamos, os banheiros masculino e feminino.

Nesse sentido, a aquisição é “imediate” e as experiências posteriores propiciam maior detalhamento e melhor fixação da imagem. A imagem pode ficar mais rica, mais “informativa” para o indivíduo. Assim, uma imagem pode ser retida num primeiro momento com um detalhamento pequeno e, em ocasiões futuras, enriquecida progressivamente de detalhes.

Imagens de caráter mais diagramático, como os desenhos-estruturas de textos científicos e didáticos, gráficos e assemelhados, podem ser usadas para representar relações complexas com o intuito de esclarecer conceitos ou analisar processos. Essas relações podem estar representadas num quadro ou numa sucessão lógico-temporal de quadros. Você pode lembrar do conjunto de imagens, num livro de biologia, mostrando a entrada de um vírus numa célula, etapa por etapa.

5. Conhecimento lógico

Trata-se do conhecimento que todos nós somos capazes de construir raciocinando. Uma criança, por exemplo, pode perceber que há uma relação de causa-efeito entre pôr a mão no fogo e se queimar; ou uma relação de meio-fim entre ir bem na escola e ganhar uma recompensa do pai ou da mãe.

Portanto, vale frisar que um aluno não comparece ao contexto de escolarização desprovido de habilidades lógicas para só aí aprendê-las. O “aluno burro”, nesse sentido, não existe, a não ser que falemos em “alunos com necessidades especiais”, portadores de uma condição problemática que o psicopedagogo pode identificar.

O trabalho do professor, do mesmo modo, não começa “do nada” – e sim mobiliza habilidades de raciocínio que, para determinada faixa de idade, o aprendiz já emprega em contextos e tarefas extra-escolares. Por exemplo, causa-efeito não é aprendida “só na escola”, o aluno já traz essa noção. Vai, apenas, passar a aperfeiçoar os mecanismos de aplicação dessa noção a tarefas mais sofisticadas.

A lógica escolar expressa as mesmas operações lógicas básicas estudadas por Piaget e já dominadas pelo aluno, mas em termos culturalmente mais formalizados. É a lógica da ciência. O aluno vem para saber como funciona e o que caracteriza o discurso e as práticas da ciência. O aluno tem pela frente desafios muito mais ligados à natureza das tarefas e das formas de interatividade social a estas associadas do que ao processamento lógico em si mesmo.

Uma última observação. Culturas relativamente “distantes” da oficial podem prestigiar processos de categorização, resolução de problemas e emprego de processos lógicos não reconhecidos ou pouco prestigiados no ambiente escolar. E o inverso também é verdadeiro. Assim, certas formas de “contar” objetos, usando uma pedrinha a cada dez itens, um pedaço de madeira a cada cem etc. é uma forma de “fazer matemática” que funciona muito bem. Só que em certos contextos de pouca sofisticação. Mas jamais atesta que uma pessoa “não faz contas”.

Convém, a esta altura, recapitularmos algumas propriedades didáticas dos tipos de conhecimento já estudados.

1. **Declarativo** → atividades cujo objetivo central é apresentar, produzir ou aplicar noções teóricas – seja na forma de nomenclatura, de enunciados definitórios, ou ainda de listas de casos sob definições dadas. Trata-se de atividades cujo único efeito desenvolvimental previsto se verifica na cognição (mente) do aluno, e nada mais. Essas noções aprendidas podem ter um fim em si mesmas ou podem apoiar ou dialogar com outros tipos de conhecimento. Exemplo: memorizar listas de vocábulos parônimos.
2. **Procedural** → atividades cujo objetivo central é levar o aprendiz a adquirir, desenvolver, aperfeiçoar ou integrar habilidades, ou seja, modos-de-fazer que viabilizem atividades sociais concretas ou parte delas. Habitualmente são acompanhadas de discurso metacognitivo (discurso que verbaliza eventos ou procedimentos) de um tutor — o qual difere do conteúdo do conhecimento declarativo por mostrar ao aluno, em etapas, como intervir em um objeto-alvo do ambiente usando suas faculdades cognitivo-sensório-motoras (habilidades mentais e físicas) de maneira organizada. Exemplo: inferir o significado de palavras novas por meio de pistas contextuais e/ou morfocomposicionais (ou seja, por radical + afixos)
3. **Conceptual** → atividades cujo objetivo central é simultaneamente mental e prático — o que lhes dá certo ar de semelhança tanto com as atividades declarativas quanto com as procedurais. Elas se destinam a levar o aprendiz a adquirir, desenvolver, aperfeiçoar ou integrar modelos cognitivo-comportamentais, que são armazenados como informação, porém funcionam coordenando tarefas sociais, ou melhor, gerenciando comportamentos e conhecimentos prévios relevantes nas diversas interações sociais. A forma mais típica de assimilação é por meio de prática refletida e expansível, daí serem adquiridos geralmente de modo indutivo. Exemplo típico disso é a aprendizagem de gêneros textuais importantes na interação social extraclasse, como um curriculum-vitae.
4. **Analógico** → atividades cujo objetivo central é apresentar, produzir, desenvolver ou aplicar saberes de natureza icônica — nesse sentido, imagens, diagramas e metáforas. aparecem na cognição por similaridade obtida ao participar de tarefas criativas, de reconhecimento ou de construção de regularidades. Não só imagens visuais, mas quaisquer elementos icônicos ou modelos abstratos participam deste tipo. No ensino de línguas, se exemplifica com o “formato”

dos padrões frasais – da sentença e de seus constituintes imediatos.

5. **Lógico** → atividades cujo objetivo central é desenvolver e aplicar a lógica do cotidiano e os processos lógicos mais sofisticados nas várias atividades declarativas e procedurais. Na linguagem verbal, aparece tipicamente nos processos de coerência lógico-semântica entre constituintes e sentenças (meio-fim, condição-consequência, entre outros), que são processos bottom-up (das partes para o todo), e nos processos de testagem-confirmação de previsões sobre o conteúdo do texto, que são processos top-down (do todo para as partes). Exemplos: a) inferir as consequências de um problema apresentado no texto; b) verificar se um texto religioso vai defender determinado posicionamento (como a aceitação de homossexuais) ou não.

[voltar ao topo](#)

UNIDADE 3

AQUISIÇÃO INSTRUCIONAL DA LINGUAGEM

AULA 4

BEHAVIORISMO E INATISMO

Links ao conteúdo:

- [3.1. O Behaviorismo](#)
- [3.2. O Inatismo](#)

Objetivos da aula

1. Introduzir ao aluno sumariamente os três paradigmas da aquisição da linguagem
2. Explanar e discutir o paradigma behaviorista de aquisição da linguagem, em seus pontos positivos e negativos
3. Explanar e discutir o paradigma inatista de aquisição da linguagem, em seus pontos positivos e negativos

SAIBA MAIS

Você poderá aprofundar os tópicos tratados nesta Unidade no livro deste mesmo autor: RICHTER, MARCOS GUSTAVO. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: Editora UFSM, 2000.

A partir desta aula, você passará a entender como seres humanos adquirem uma língua. Verá que se trata de um empreendimento cognitivo e social extremamente complexo, e ainda hoje repleto de questões por serem respondidas. Começaremos por examinar as teorias de aquisição da linguagem

Essas teorias se acham ligadas respectivamente a três paradigmas, que correspondem a três maneiras diferentes de explicar o conhecimento humano:

- *Behaviorismo* → a experiência é a fonte básica de conhecimento. Todas as ideias vêm da experiência com o mundo material e a mente só as organiza. O ambiente e suas conexões independem da mente para serem o que são. O papel do aprendiz na aquisição é basicamente passivo, no sentido de que o mundo “se imprime” na mente e no comportamento daquele.
- *Inatismo* → a mente detém o papel mais importante na aquisição do conhecimento. As ideias são inatas e a experiência, pouco importante. O papel do aluno na aquisição é basicamente ativo, no sentido de que a mente constrói o conhecimento, mas paradoxalmente a participação daquele se esvazia na medida em que a aquisição é um processo inconsciente e não-monitorado.
- *Interacionismo* → evita separar mente e experiência. A mente é construída a partir de uma realidade social, fabricada em grupo. Nesse sentido, só posso perceber e compreender a realidade com os olhos do(s) meu(s) grupo(s) de referência. Além disso, não conhecemos os objetos de maneira imediata, direta, e sim de maneira mediada, indireta: objetos representados por seus signos. E essa representação mediada do mundo, por sua vez, é indissociável da ação socialmente significativa sobre ele. Logo, os objetos da experiência “moldam” indiretamente a consciência, mas, ao (re)agirmos transformando o mundo, o fazemos de acordo com nossos conceitos, propósitos, expectativas, que então “moldam” os objetos, fechando o circuito. Nesta concepção de aprendizagem, ao contrário das anteriores, o aprendiz tem um papel genuinamente ativo, embora intersubjetivo.

Passaremos a detalhar cada uma destas perspectivas.

[voltar ao topo](#)

3.1. O behaviorismo

O behaviorismo defende que adquirimos uma língua “de fora para dentro”, por meio de imitação e formação de hábitos através do reforço positivo sobre o binômio estímulo-resposta.

A mente – que neste caso desempenha grosso modo papel passivo – tem duas funções de apoio a esse condicionamento:

- Generalização da resposta para um conjunto maior de estímulos. Como generalizar o hábito de cumprimentar para um número crescente de contextos e de “formas” de cumprimentar (um oi, um aceno de mão).
- Desagrupamento das características de um estímulo e armazenamento destas em separado para efetivação em outros. Se uma criança aprende a associar a um alfajor a expressão “doce

gostoso”, pode desacoplar “gostoso” e aplicá-lo também a um petisco salgado como os flocos salgados de milho.

Esta teoria, como veremos, não dá conta de uma série de fatos importantes na aquisição da linguagem. Apesar disso, não está propriamente errada – é somente limitada. De qualquer forma, há alguns pontos a favor do behaviorismo. Aprendemos certos itens da língua memorizando. Outros, aprimorando regras da gramática. Das coisas memorizadas, quem dá conta é o behaviorismo. É o caso das fórmulas fixas da língua, como as frases feitas. Quando crianças, aprendemos a rezar repetindo, nos momentos apropriados, um enorme número de vezes as orações, com os adultos. A tabuada, que nos ajuda a fazer contas, também é aprendida assim –; junto com uma enormidade de exercícios. Conjugações, idem.

Na aprendizagem da língua escrita, acentuação de palavras, ortografia, pontuação, são elementos puramente convencionais que não temos “na mente” antes da escolarização. Estes conhecimentos, todos eles, adquirem-se, portanto, “de fora para dentro”, isto é, memorizando, praticando, fixando através do uso constante e praticando em oportunidades apropriadas.

Mas há fatos que o behaviorismo não dá conta, e levam ao enfraquecimento deste referencial teórico. Aqui vão os principais.

As crianças imitam os outros quando estão aprendendo. Porém constata-se que elas adquirem a língua-alvo imitando e praticando bem menos do que se pode imaginar. Não são “papagaios”: a imitação das crianças, no sentido de empregar exatamente o que ouvem, está muito mais ligada ao fato de os adultos serem, eles mesmos, repetitivos com certas coisas, como as fórmulas de cortesia, de agradecimento etc. (o adulto repreende a criança quando esta ganha algo e se vai sem agradecer: Como é que se diz?!). Quanto a outras expressões, essa imitação é seletiva: o que as crianças imitam vai depender daquilo que já sabem, e não de “qualquer coisa” que ouçam.

As falas que a criança ouve na vida real são imperfeitas demais para imitar, não são modelos impecáveis de um “professor de línguas”. Elas apresentam sentenças truncadas, anacolutos, palavras “engasgadas”, sons “engolidos” ou outras falhas. Como exemplos de regras ou de uso, geralmente não servem. Seriam contraindicados para o aprendiz ouvir e repetir exatamente como ouviu.

Como agravante, essas amostras não exemplificam todas as regras que as crianças precisam saber para dominar a língua – longe disso. É uma amostra bastante pobre em termos de gramática. E, mesmo assim, elas chegam a aproximadamente quatro anos de idade com a gramática básica de sua língua-alvo internalizada.

Um dos mais sérios problemas do behaviorismo é que a aprendizagem humana não funciona pela mera associação mecânica entre pares de itens arbitrariamente escolhidos. Esse procedimento não passaria de simples memorização temporária (como lembrar de um número de telefone que não anotou, para usar daqui a pouco; ou guardar na cabeça uma fórmula de cursinho pré-vestibular, só para entrar na faculdade e nada mais). É incompatível com o que as pesquisas provam: o conhecimento humano é *estruturado* e evolui construtivamente para esquemas cada vez mais complexos.

Uma teoria baseada em associações mecanicistas é incapaz de explicar este fenômeno. Já outra

teoria - a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel - se contrapõe como uma alternativa mais consistente ao behaviorismo. Para esse autor, a aprendizagem não decorre da mera resposta a um estímulo, mas se trata de uma experiência construtiva que emerge segundo este mecanismo:

- I. No início da aprendizagem, o indivíduo já está dotado de uma estrutura cognitiva pré-dada;
- II. Nessa condição, ele entra em contato com conhecimento na forma de signos que potencialmente têm relação com essa estrutura pré-dada, e nela fazem sentido. Este requisito será satisfeito se os dados da experiência puderem estabelecer conexão com as representações de mundo do indivíduo $\frac{3}{4}$ ou seja, se a situação de aprendizagem for *significativa* para ele;
- III. Finalmente, o cérebro põe em conexão esses signos e incorpora-os nessa estrutura, que se torna, em decorrência dessa operação cognitiva, mais rica em elementos, propriedades e correlações $\frac{3}{4}$ em suma, mais complexa.

Essa teoria ainda tem o mérito de dar conta do esquecimento natural de certos dados da experiência, normal na aprendizagem. Trata-se de uma “poda” periodicamente efetuada na memória: quando o cérebro precisa reorganizar, de vez em quando, seus modelos cognitivos para que fiquem mais abrangentes, mais poderosos para dar conta das experiências, alguns itens são descartados (esquecidos) para dar lugar a outros compatíveis com a estrutura cognitiva mais abrangente. O item “podado” tende a ser “periférico” (não essencial) em relação à estrutura mais abrangente em formação.

Esse tipo de esquecimento, chamado subsuntivo, é normal, necessário para a evolução do conhecimento individual. Além disso, é sistemático, ou seja, não se dá com itens ao acaso, e sim com aqueles que “atrapalham” a evolução dos modelos de conhecimento.

Veja você então a necessidade que tem o professor de tornar a aprendizagem significativa para o aluno. Fazer com que o que é dado na escola tenha sentido para esse aluno, principalmente na vida real. Tenha a ver com o que ele já sabe e precisa saber para desempenhar bem certas tarefas que a sociedade exigirá dele, mais tarde.

Claro que alguns itens precisam ser memorizados - dependendo de sua natureza. Mas mesmo assim a prática destes deve estar acoplada a habilidades que ajudem a resolver problemas da “vida real”. Um exemplo: lembremos da enorme utilidade, na vida, da regra de três em matemática, para controlar gastos.

Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem são consideradas significativas na medida em que:

- Predispõem o aprendiz a relacionar a experiência concreta (provida de novos elementos) com aquilo que ele já conhece;
- A experiência pedagógica é potencialmente significativa em si mesma, ou seja, relacionável com a estrutura cognitiva preexistente do aluno.

Caso a experiência pedagógica for compatível com as vivências que o aluno já tem e com as formas como ele entende aquilo que vive, ele pode assimilar os novos dados e aperfeiçoar seus

conhecimentos. O que o aluno tiver aprendido e for redimensionado para gerar estruturas mais complexas será retido com muito maior eficiência do que os materiais trabalhados mecanicamente e sem sentido para o aluno (procedimento este, chamado comumente de decoreba).

[voltar ao topo](#)

3.2. O Inatismo

A concepção inatista de aquisição da linguagem defende que os seres humanos nascem programados biologicamente para falar. O ambiente contribui com pessoas que falem uma língua. O resto, a criança faz. Para isso, aciona inconscientemente um mecanismo cerebral que supostamente contém um conjunto de princípios válidos para todas as línguas humanas. Quando a criança ouve amostras de uma língua, seu cérebro compara essas amostras com os princípios universais nele embutidos, atribuindo uma especificação (um valor para um dado parâmetro) a cada um deles.

Como resultado desse processo, a gramática dessa língua se desenvolve inconscientemente no cérebro da criança e ela, em poucos anos, se torna capaz de falar de acordo com tais regras. Sem jamais ter frequentado qualquer “curso” de línguas.

Os seguintes argumentos costumam ser apresentados a favor do inatismo:

- Virtualmente todas as crianças aprendem sua língua materna numa idade em que dificilmente seriam capazes de aprender algo tão complicado.
- As crianças aprendem sua língua materna, quer num ambiente estimulante e culto, quer num ambiente rude e ignorante.
- A linguagem ouvida pelas crianças só consegue exemplificar parte das regras gramaticais que elas acabam dominando.
- As crianças produzem enunciados bem formados ainda que nenhum adulto lhes aponte os “corretos” e os “incorretos”.
- Nenhum outro animal, mesmo treinado, consegue manipular um sistema de símbolos tão complexo como a linguagem de uma criança de três ou quatro anos. A recursividade da sintaxe humana não é adquirida, nem emerge, com outros primatas capazes de usar muitas dezenas de signos para se comunicar rudimentarmente com seu treinador.

Mas o inatismo, assim como o behaviorismo, explica adequadamente uma série de coisas e deixa de lado outras. É, então, da mesma forma, uma teoria não exatamente errada, e sim incompleta. Uma crítica importante ao inatismo ressalta que os seres humanos tendem a agir cooperativamente, e a linguagem é apenas uma das formas convencionais de ação cooperativa.

Os estudos da interação criança-adulto mostraram que os adultos, ao modificarem cooperativamente suas falas quando estão se dirigindo a crianças, desempenham um papel

decisivo na aquisição. Por exemplo, falam mais devagar, usam tons mais variados, estruturas mais simples, sentenças mais curtas, repetições e paráfrases – tudo isso para se adaptarem ao nível do interlocutor infantil, cooperando, com isso, para uma comunicação autêntica. Fica claro, então, que a aquisição é resultado da linguagem que vai-e-vem numa conversação facilitada, mente e experiência unidas construindo a gramática.

[voltar ao topo](#)

AULA 5

DOS PARADIGMAS AO PROBLEMA DA AQUISIÇÃO INSTRUCIONAL

Links ao conteúdo:

- [3.3. O Interacionismo](#)
- [3.3.1. Introdução](#)
- [3.3.2. Críticas ao inatismo radical](#)
- [3.3.3. Hipóteses sobre a influência da comunicação autêntica na aquisição](#)
- [3.3.4. Problemas do ensino não centrado na forma](#)
- [3.3.5. Problemas do ensino não centrado na forma \(I\)](#)
- [3.3.6. Problemas do ensino não centrado na forma \(II\)](#)

Objetivos da aula

1. Explanar e discutir o paradigma interacionista de aquisição da linguagem, em seus pontos positivos e negativos
2. Apresentar uma síntese comparativa dos três paradigmas da aquisição da linguagem e justificar ao aluno as razões para a adoção do interacionismo como alicerce para a didática de línguas
3. Introduzir o aluno ao debate sobre a série de fatores intervenientes na construção da competência comunicativa em contextos de aquisição instrucional de língua materna ou segunda
4. Debater os pontos a favor e os contra no que concerne ao ensino em cujo contexto não há o ensino da gramática, examinando o problema da insuficiência crônica de desempenho resultante da opção por metodologias puramente comunicativas

[voltar ao topo](#)

3.3. O Interacionismo

A concepção interacionista defende que a aquisição da linguagem resulta da interação entre o programa mental inato do aprendiz (aspecto este compartilhado com o inatismo) e a linguagem produzida conjuntamente por este último e um interlocutor proficiente, ou seja, com domínio da língua-alvo.

Isso significa que a criança aprende uma língua com a “linguagem que entra” – os enunciados que ouve – e também com a “linguagem que sai” – os enunciados que produz – monitorando constantemente a eficiência com que as suas iniciativas verbais “dão certo” no relacionamento com os outros e reformulando aquilo que, conforme sentiu, não correspondeu às suas expectativas no contexto.

A linguagem verbal não é algo que se possa isolar da cognição humana. As crianças adquirem a linguagem assimilando não simplesmente as estruturas sintáticas de superfície, mas também as estruturas semânticas interconectadas com aquelas, sempre em função das relações que os objetos concretos, percebidos no ambiente da criança, mantêm entre si.

Como mostrou Piaget, a criança antes de falar já consegue, por exemplo, ligar situações entre si com uma certa “lógica” rudimentar. A partir de aproximadamente 18 meses de idade, ela é capaz de organizar tais representações “fora do verbal” e soldá-las com as representações “contidas” nos padrões linguísticos que elas vão internalizando do meio social.

Cabe ressaltar que este processo de fusão progressiva de representação verbal e contextos está profundamente ligado ao desenvolvimento global da criança (biológico e psíquico). Por sua vez, este não se dissocia da interação do pequeno ser com seu ambiente social e cultural.

Verifica-se também que o funcionamento da linguagem vai além do pensamento cognitivo e das estruturas de memória. A aprendizagem de uma língua – que não se esgota nos aspectos sintáticos e semânticos, mas inclui os pragmáticos – encontra suas bases em um sistema de reciprocidade comportamental.

Em outras palavras, adquirir uma língua é:

- Por um lado, aprender a comportar-se de maneiras socialmente dotadas de sentido – usando, para isso, o sistema de signos que o grupo adota, verbais e não-verbais; e
- Por outro lado, aprender a orientar o comportamento em função do outro, inclusive em função da realização de tarefas dotadas de propósito com o outro.

Em síntese, eis as propriedades básicas dos três paradigmas de ensino. Você poderá desde já correlacioná-las a aspectos de ensino de línguas com os quais teve contato, seja no ensino básico, seja em cursos livres de segunda língua como o inglês.

I. Atividades behavioristas se caracterizam pela ênfase em atividades:

- Mecanicistas
- Supostas ensinar pela mera repetição, pela prática imitativa
- Descontextualizadas
- Com ênfase na forma em detrimento do conteúdo
- Que desestimulam a reflexão geradora de novas ideias e soluções

- Que fragmentam habilidades e conteúdos

I. Atividades inatistas se caracterizam pela ênfase em exercícios:

- Centrados no significado produzido com a forma adequada e devidamente assimilado
- Ajustados à dificuldade real do aluno
- Supostos ensinar pela construção de um sistema linguístico intermediário que aos poucos se aproxima da língua-alvo (a interlíngua)
- Que minimizam o conhecimento declarativo (que neste caso se reduz a simples monitorador, ou seja, somente controla o conhecimento que já foi adquirido)
- Em que a linguagem apresentada em nível compreensivo prevalece sobre a atividade de construção reflexiva do significado
- Em que o professor oferece feedback (retorno) centrado nos significados que o aluno tem interesse em produzir sobre algum tópico

I. Atividades interacionistas se caracterizam pela ênfase em tarefas:

- Em que a linguagem é um meio para a atividade intersubjetiva significativa, e não um fim em si mesma
- Em que o foco na forma (às formas da língua e suas regras de articulação) está subordinado às propriedades dos gêneros trabalhados na sala de aula e ao papel destes como mediadores de atividade social significativa e orientada
- Em que as tarefas têm por objetivo desenvolver competências e habilidades necessárias para o domínio de gêneros. Veremos mais adiante exemplos didáticos disso.

Mas você deve estar se perguntando: Isso tudo parece bem lógico, mas na escola a gramática tem que fazer parte dos conteúdos, e aí, como enfrentar esse problema? Que podemos dizer sobre a relação entre o ensino da gramática e a aquisição da linguagem? É o que passaremos a discutir. E desde já advertimos que a discussão é longa e complexa, motivo pelo qual procuraremos desenvolvê-la e estudá-la com calma.

O nosso ponto de partida será o problema do papel do ensino da gramática na aquisição de uma língua. E aqui será interessante traçarmos uma moldura para o debate, para que você possa se situar melhor e de forma mais clara nele:

Falamos, neste caso, sempre de aquisição instrucional, ou seja, aquela que ocorre em contextos mais ou menos artificiais de ensino, seja em um país em que essa língua é falada, seja naqueles em que seria difícil pô-la em prática na vida real.

Quando dizemos “ensino de gramática”, não significa, necessariamente, que se trata da GT, nem que se trata de conhecimento metalinguístico descontextualizado – e sim, numa acepção adiante esclarecida, de “foco na forma”.

Podemos falar em foco na forma quer esses itens gramaticais estejam sendo trabalhados com a nomenclatura na gramática normativa ou sem essa terminologia que muitos alunos sentem pouco relevante para o que precisam aprender a fazer na vida real.

Iniciemos, então, o debate.

[voltar ao topo](#)

3.3.1. Introdução

Alguns autores que trabalham com aquisição da linguagem são de opinião de que o ensino de línguas centrado na forma (ou seja, a gramática ensinada em si mesma, descontextualizada, desvinculada das atividades que pressupõem interação) deveria dar lugar à criação de oportunidades para o uso “natural” da linguagem.

Em outros termos: deveria ser incentivado o uso da linguagem o mais próximo possível daquele encontrado em situações autênticas. A competência gramatical (o bom manejo da forma) seria adquirida como consequência normal da focalização da atenção do aluno no significado.

Esta perspectiva rejeita a atitude docente de intervir fiscalizando constantemente erros e fontes de erros, fixando-se somente no certo e errado. Desaprova tanto a intervenção planejada, isto é, a apresentação e prática “correta” de itens gramaticais isolados, quanto a intervenção não planejada, ou seja, a correção incidental de erros (quando ocorrem).

Para esse referencial teórico, descartar tais procedimentos tem por objetivo evitar que os alunos se coloquem na defensiva, por atentar contra a imagem deles, além de procurar deixá-los mais “relaxados” para que arrisquem empregar construções mais difíceis sem grande constrangimento de serem flagrados cometendo erros. O erro, neste caso, tem valor pedagógico, é condição para o aluno ir adiante na construção de sua competência. Sem errar, não há como o aluno aprender.

Contudo, é admitido um “feedback” do professor semelhante àquele do maternês – tipo de fala próprio da mãe que se dirige ao filho e interage com ele. Qual seja, uma réplica em que o falante mais capaz (nesse caso, o professor que aproxima sua estratégia à da mãe) retoma a fala ou a ideia do aprendiz de maneira clara ou correta, cobrando deste um esclarecimento ou uma retomada (reformulação) mais apropriada do conteúdo.

Este seria um contexto de ensino que poderíamos considerar radicalmente inatista, segundo você pôde acompanhar na unidade anterior. Que diríamos dele?

[voltar ao topo](#)

3.3.2. Críticas ao inatismo radical

Autores trabalhando dentro do paradigma interacionista, em contraste com os anteriores, admitem que o conhecimento gramatical explícito (= que pode ser verbalizado reflexivamente com apoio na nomenclatura comumente adotada), tipicamente resultante da instrução centrada na forma, pode converter-se, mediante suficiente prática significativa, em conhecimento gramatical implícito (= que se manifesta no bom desempenho, mas dificilmente pode ser “dito”

de maneira consciente), apto a dar sustentação à comunicação genuína adequada.

Ainda num viés interacionista, outras pesquisas sugerem que o ensino da gramática por si só não propicia aquisição, mas contribui indiretamente para isso. E como? Ao agir como fator metalinguístico (conhecimento organizado declarativamente sobre a linguagem em uso) facilitador da aquisição posterior dos itens ensinados, a qual ocorrerá quando o aluno estiver em um nível de desenvolvimento linguístico que o deixe “pronto” para assimilá-los.

Em outras palavras: aprende-se o que se está apto a aprender; mas a metalinguagem catalisa (acelera e otimiza) esse processo cognitivo que é, em grande parte, inconsciente e involuntário.

Em favor desta tese, demonstrou-se que alunos que recebem instrução gramatical tendem a ultrapassar os que não recebem nenhuma – tanto em termos de velocidade de aquisição quanto em termos de nível de competência atingido.

Porém devemos advertir que não vale a pena ir à gramática com excessivo entusiasmo. Motivo: o ensino da mesma, embora faça diferença, não contribui tanto quanto se poderia imaginar. Tanto é que, segundo alguns estudos, alunos providos de instrução gramatical não diferem dos “sem-gramática” na *ordem* em que as formas gramaticais são adquiridas.

O que isso significa? Que a *trajetória* da aprendizagem (isto é, a sequência em que os elementos da língua são aprendidos) não sofre influência, grosso modo, do ensino explícito da gramática. Além disso, a tentativa de ensinar traços gramaticais específicos nem sempre resulta na aquisição deles.

Para complicar esse quadro, algumas vezes não se observa aprendizagem manifesta, enquanto que em outras ocasiões se constata uma “pseudo-aprendizagem” – os alunos empregam adequadamente, na ocasião da instrução ministrada, os itens gramaticais focalizados; mas, posteriormente, os empregam de maneira inapropriada em outras situações apenas aparentadas.

Todas essas considerações parecem indicar a presença de fatores que governam o (ou influem no) momento propício à aprendizagem de certas estruturas linguísticas. Esses fatores não podem ser sobrepujados pelo ensino de gramática, por melhor que seja.

Em suma: aprender é aprender fazendo, com a supervisão do profissional habilitado, ler lendo, redigir redigindo. Mas a gramática faz parte do processo, desde que não se deixe todo o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno enganchada” na gramática. Ela é muito mais catalisadora do que determinadora da aquisição de uma língua-alvo.

[voltar ao topo](#)

3.3.3. Hipóteses sobre a influência da comunicação autêntica na aquisição

Aprendizes inicialmente produzem enunciados que, em vez de representarem corretamente seus pensamentos na língua-alvo, apenas “amparam” o que eles pretendem dizer; posteriormente, refinam seus dizeres adequando-os às regras específicas da língua a aprender. Isto explica as

estruturas de transição da interlíngua.

As bases teóricas estabelecidas por Vygotsky permitem sugerir que, em consonância com o sócio-interacionismo, os sinais manifestos de aquisição de uma língua primeiro se mostram visíveis intersubjetivamente (em termos do diálogo com outros falantes) para, mais tarde, fazerem parte de uma competência introjetada (saber a língua visando a suas próprias tarefas e controle).

Segundo Krashen, um inatista radical, quando aprendizes recebem input compreensivo (linguagem apenas moderadamente acima de suas capacidades atuais), se tornam aptos a adquirirem o item gramatical imediatamente à frente na sua rota de aquisição.

Já para Long, um interacionista, quando alunos têm a oportunidade de negociar mal-entendidos na comunicação, as modificações interacionais utilizadas evidenciam determinados elementos do discurso, vale dizer, tornam-nos salientes e, desta forma, mais suscetíveis de serem assimilados. Vale dizer: ao reformularem-se, os alunos ficam atentos à forma do que estão dizendo, essa forma se torna mais “saliente” (fica mais evidente à consciência deles), e os programas de processamento da memória de trabalho respondem melhor ao item a ser aprendido.

Ainda dentro de uma perspectiva interacionista, quando alunos são solicitados a “forçar seu desempenho” (produzir comunicação sustentada no máximo de seu limite de competência), eles se veem impelidos a rever as hipóteses de sua interlíngua (ou seja, reexaminar suas expectativas sobre as regras e formas) na comparação com as propriedades sintáticas da língua-alvo, dessa maneira avançando no sistema de transição residente na mente e ampliando assim sua competência.

Autores que atribuem um papel muito relevante à interação verbal aprendiz-instrutor afirmam que a aquisição depende estreitamente da qualidade dessa interação. Se a comunicação oferecer respaldo para o aluno expressar aquilo que deseja, o resultado será um input compreensível, negociação de sentido diante dos mal-entendidos ou incompreensões e surgimento de ocasiões para a produção sustentada “no limite”. Em outras palavras, saber interagir com o aluno dando o apoio estratégico que ele necessita, e na medida que necessita.

Porém, conforme Ellis, também um interacionista e autor extremamente influente na área de aquisição instrucional, estudos sobre a influência das atividades somente de negociação de sentido sobre elementos gramaticais (sem o ensino correto de gramática), a rigor, nada conseguiram comprovar com alguma solidez exceto a aquisição de itens lexicais.

O input necessário para compreensão pode não o mesmo necessário para construir conhecimento sobre a língua-alvo, e o resultado pode ser compreensão sem aprendizado, se as estruturas forem estrategicamente “aligeiradas” pelo falante proficiente ao longo da interação. Logo, apenas compreender e ser compreendido é insuficiente. É preciso trabalhar a forma da língua por meio da gramática, antes descritiva que normativa. Gramática do “como fazer”, antes da gramática do “certo-errado”.

3.3.4. Problemas do ensino não centrado na forma

Evidências empíricas se acumulam para sugerir que a mera comunicação em segunda língua não assegura o desenvolvimento da plena competência nesta última. A competência linguística e a competência pragmática são distintas, uma podendo se desenvolver sem a outra – os aspectos pragmáticos da comunicação parecem estar ligados a uma competência de ordem mais global, semiótica, na medida em que incorporam práticas sócio-culturais codificadas, sistemas de crença nos quais se projeta uma lógica das relações de poder e das resoluções de conflito etc.

Sem a ajuda da instrução centrada na forma, o risco de fossilização (estagnação em um patamar precário, tipo “quebra-galho”) da competência se torna bastante acentuado, pois um nível mínimo de desempenho, aliado a uma competência pragmática respeitável, bastaria na vida real para satisfazer às demandas das situações mais corriqueiras de comunicação...

Se é verdade que os alunos participantes de um ensino puramente comunicativo, sem instrução gramatical concomitante, podem chegar a ter um desempenho comunicativo superior, em alguns casos, ao da clientela servida por metodologias centradas na gramática, isto somente se observa com clareza em estágios elementares de aquisição (principiantes).

Quanto mais se pretende aproximar o aluno do desempenho de falantes proficientes (claramente competentes), tanto mais se revela a necessidade de amparar as atividades comunicativas com o foco na forma. Ou seja, trabalhar o saber-fazer (ler e escrever com competência) ao lado do saber o que da gramática que puder *apoiar* esse saber-fazer.

Vale mencionar que estudos sobre as estratégias de aprendizagem dos alunos bem sucedidos revelaram a predisposição destes em prestar atenção às formas do material linguístico presente nas interações – embora esses mesmos alunos também procurassem utilizar o que aprenderam em situações voltadas ao significado da linguagem. Isso atesta a importância de dosar, conforme a situação pedagógica, forma e significado no ensino interativo.

Em suma, vale este princípio:

- **Não trabalhar só a forma (regras e formas em si mesmas), nem só o sentido (o conteúdo pelo conteúdo).**

[voltar ao topo](#)

3.3.5. Problemas do ensino não centrado na forma (I)

Acha-se hoje documentado em estudos sobre aquisição que, nas condições de ensino-aprendizagem puramente comunicativas, são certos elementos específicos da língua que resistem à aquisição, e não itens quaisquer. Trata-se de dificuldades de caráter morfológico – como flexões, conjugações, ortografia – ou relacionadas a aspectos singulares da sintaxe, como a regência verbal ou a sintaxe dos sintagmas preposicionados.

Com base nestas constatações, estabeleceu-se uma subdivisão entre os itens linguísticos a adquirir: aqueles denominados “frágeis” são mais difíceis de assimilar que outros rotulados de “resilientes”.

São traços tipicamente resilientes, por exemplo, a ordem das palavras (padrões frasais), principalmente em sentenças não-marcadas (caso típico das declarativas afirmativas) e a recursividade (bem ilustrada pelo “encaixamento” de relativas, umas nas outras).

Para fazer uma comparação em língua materna escrita, teríamos como item resiliente a estruturação adequada de uma sentença em sujeito / verbo / objeto: mesmo crianças criadas em ambientes sócio-economicamente muito degradados, no seu período de alfabetização, expressam sobre o papel ideias espontâneas rigorosamente de acordo com a ordem básica do português.

Contrastando, um dos elementos frágeis mais conhecidos de nossos professores é o uso do cujo (e suas flexões). Mesmo em ambientes universitários, não é rara a impertinente e antigramatical combinação “cujo + artigo”: cujo o clima, cuja a falta, etc.

Diante disso, recomenda-se enfrentar a dificuldade de aquisição dos itens frágeis complementando as atividades comunicativas com momentos de ensino centrado na forma (ensino via gramática descritiva e, conforme a necessidade, normativa), inclusive com atividades propiciadoras de memorização contextualizada (atividades significativas de fixação, baseadas em habilidades que serão importantes extraclasse).

[voltar ao topo](#)

3.3.6. Problemas do ensino não centrado na forma (II)

Um curso que pretenda ser somente comunicativo, sem gramática de apoio ao desenvolvimento das habilidades (principalmente ler e redigir) do aluno, apresenta outros inconvenientes, que passamos a discutir.

Não é a melhor opção para adolescentes e adultos, pois, quando os alunos, cronologicamente falando, ultrapassam o assim-chamado “período crítico” (puberdade), em que o acesso à Gramática Universal (dispositivo inato de aquisição) lhes asseguraria aquisição e desempenho praticamente igual à do falante nativo, passam a apoiar-se, em grande parte, nas estratégias de aprendizagem genéricas (que valem para qualquer conhecimento), incluindo a metacognição (fonte de conhecimento explícito).

As oportunidades de interação autêntica são muito escassas em ambiente didático (contexto artificial de ensino). As condições de funcionamento dos discursos em sala de aula implicam uma redução drástica da quantidade e da qualidade dos alocutários possíveis para as interações, dificultando, assim, a importantíssima integração dos aspectos sociolinguísticos (adequação social da produção) à forma da língua.

O confinamento das atividades entre as quatro paredes da sala de aula torna inviáveis determinadas sequências de trocas linguísticas quando a interação centrada (termo para

designar o que as pessoas “fazem” juntas, mediadas pela linguagem) é extremamente sensível ao contexto.

O tempo é muito escasso para a interação pedagogicamente significativa. Compare-se um regime de uma hora e meia de atividades comunicativas semanais num curso, com as mais de cento e vinte horas de comunicação semanal do cotidiano extra-escolar. Cada aluno em sala de aula, supondo-se que todos tenham a democrática oportunidade de se manifestar, usa da palavra por um tempo irrisório para interagir e para exercitar, em geral proferindo enunciados de uma só sentença por vez, sem vivenciar desafios de coesão e coerência, fundamentais no período de escolarização.

Por fim, a sala de aula é um ambiente interventivo, no sentido de que as rédeas do processo – pedagógico e discursivo – estão nas mãos do professor. Este tem a prerrogativa de decidir sobre tipos, duração, propósito e sequência das atividades comunicativas ou metalinguísticas realizadas em classe. E isso acarreta restrições e distorções na linguagem que realiza a mediação das relações aluno-tópico, aluno-aluno, professor-tópico e professor-aluno.

Então, você poderá questionar: que solução há para isso? Sem pretender dar “receitas”, pois isto seria ingenuidade, boa parte destes problemas pode ser contornada ou atenuada por meio de estratégias de simulação, imitação criadora de modelos ou ruptura do confinamento das atividades na própria sala de aula – estratégias típicas da pedagogia de projetos.

Podemos estabelecer, a esta altura, algumas generalizações com respeito à metodologia puramente comunicativa:

- Atividades comunicativas em si mesmas podem levar o aluno a adquirir uma competência gramatical básica, uma vez que há itens gramaticais assimiláveis naturalmente, os denominados resilientes.
- Competência gramatical em nível avançado dificilmente se consegue somente com atividades comunicativas, dada a presença de elementos linguísticos denominados frágeis.
- A comunicação que ocorre em sala de aula, mesmo que seja planejada para ser mais rica, é ainda consideravelmente restrita no input (enunciados trabalhados) e na oportunidade de cada aluno expressar-se, pondo assim obstáculos à aquisição.
- Há alguma evidência de que o feedback que inclua correções formais predispõe à aquisição de alguns traços gramaticais particularmente difíceis.

SAIBA MAIS

[Análise sintática: ensinando o que não se sabe para quem já sabe?](#)

[voltar ao topo](#)

AULA 6

INSTRUÇÃO GRAMATICAL: BENEFÍCIOS E LIMITAÇÕES

Links ao conteúdo:

- [3.4. Os benefícios da instrução gramatical](#)
- [3.5. O ensino da gramática e a sequência natural de aquisição](#)
- [3.6. A permanência da instrução centrada na forma](#)

Objetivos da aula

1. Examinar e debater as vantagens de acompanhar a aprendizagem comunicativa com o ensino de gramática
2. Esclarecer com exatidão o papel da instrução gramatical em contextos de ensino de línguas
3. Fazer observações sobre as restrições aplicáveis ao ensino da gramática, explicitando os aspectos da aquisição que estabelecem limitação intrínseca a essas práticas

[voltar ao topo](#)

3.4. Os benefícios da instrução gramatical

A instrução gramatical pode não resultar no uso fluente e adequado dos elementos selecionados para ensinar, quer com exercícios de fixação, quer com atividades lúdicas. Entretanto, vale notar que alunos imersos em atividades puramente comunicativas tendem a apresentar um desempenho ainda mais insatisfatório em relação aos mesmos conteúdos gramaticais.

Isto sugere que os casos de relativa ineficácia da instrução gramatical referem-se a estruturas particularmente difíceis – mais exatamente, estruturas para cuja assimilação a interlíngua dos alunos estudados ainda não estava "madura", ou seja, o ensino de gramática faz diferença, mas essa diferença depende da "prontidão" do aluno (o estágio de aquisição em que se encontra) para que resultados evidentes e estáveis se observem.

Outros estudos mostram que o ensino da gramática pode levar ao aprimoramento no emprego de determinados traços, desde que formalmente simples e com relação forma-função transparente para o aluno.

Como assim? Elementos gramaticais que o aluno possa discernir de forma relativamente objetiva, palpável, e fique claro para ele *onde, como e por que empregar, na frase ou no texto*.

Formas muito complexas (como por exemplo sintagmas contendo orações adjetivas com pronome adjetivo preposicionado) podem ser resistentes à aquisição. Essa dificuldade também ocorre com aqueles elementos cujas funções se estendam numa gama um tanto extensa.

É o caso dos pronomes em português. Alguns estão "parcialmente adquiridos" quando a criança ingressa na escola, isto é, uma dada forma se associa inicialmente a uma só função, talvez a mais

elementar (digamos a dêixis), ficando a interlíngua do aprendiz ainda desprovida, por algum tempo, de outras funções para aquela forma (por exemplo a anáfora, a catáfora, a inclusividade / exclusividade etc.)

O ensino da gramática beneficia especialmente a *produção planejada*, isto é, tarefas em que o aluno possa refletir sobre as formas, reformulá-las, decidir entre esta ou aquela considerando as propriedades do seu enunciado e o que seria correto ou adequado para aquela situação. Mas apresenta efeito mais limitado na produção espontânea do aluno. Isto significa que a gramática contribui decisivamente para o letramento.

Se uma estrutura ensinada é simples, no sentido de não envolver operações cognitivas demasiado complexas, e claramente relacionada a uma função específica no enunciado a produzir, é provável que a assimilação tenda a ocorrer, como já assinalamos antes, em circunstâncias de uso mais amplas.

Se, porém, essa estrutura estiver além do que a interlíngua do aluno pode assimilar, os benefícios mais imediatos se reduzem ao seu uso em linguagem planejada – aberta à edição, reformulação – pois é aí que entra seu caráter monitorador, ficando a aquisição propriamente dita para o momento em que o aluno estiver “maduro” (no patamar da língua-alvo que estiver compatível com o item, que possa “assimilar” esse item).

Ainda assim, há riscos de emprego distorcido dos elementos ensinados, devido ao problema da sobregeneralização (estender a aplicação da regra a formas que não correspondem a casos pertinentes), o que pode comprometer a eficácia do foco na forma. Exemplo: o plural de chapéu (você pode imaginar o aluno estendendo o plural de papel a chapéu, só porque as últimas sílabas desses vocábulos são homófonas).

Mas, voltamos a repetir, em geral o sucesso do ensino da gramática parece estar estreitamente relacionado ao estágio de desenvolvimento linguístico em que o aluno se encontra. E isto parece depender, ao menos em parte, da sequência natural determinada pelos mecanismos mentais inatos de aquisição.

Vale acrescentar que não foi observada uma "sequência natural" para o conhecimento a respeito da língua, declarativo, metalinguístico – fato que auxilia até certo ponto a aquisição de uma língua por adolescentes e adultos. Aqui vale o bom senso ao ordenar os itens a ensinar: do mais típico ao menos típico; do mais simples ao mais complexo.

[voltar ao topo](#)

3.5. O ensino da gramática e a sequência natural de aquisição

Como já dissemos, ao longo do processo de aquisição de uma segunda língua, uma série de traços morfológicos é adquirida numa sequência específica, parecendo não depender da idade ou

da primeira língua do aluno (mas veja bem, só em parte isso determina a maneira correta de se trabalhar como professor de línguas). Estudos posteriores mostram também que a instrução gramatical não exerce influência nessa sequência de aquisição.

No entanto, vale destacar que a instrução formal na verdade desempenha um papel digno de nota, e isto sob dois aspectos:

- primeiro, os morfemas adquiridos na ordem esperada passam a ser usados mais adequadamente mediante a aplicação do ensino da gramática do que em função da imersão (só ela) em atividades comunicativas;
- segundo, alunos formalmente instruídos progredem ao longo da sequência numa velocidade sensivelmente maior do que os comunicativamente apoiados.

Em outras palavras, vale mais este princípio:

A gramática (descritiva mais do que normativa) catalisa e apura o que é adquirido mediante atividades significativas e interativas.

A maior ou menor dificuldade de aquisição encontra-se associada a uma certa hierarquização de funções.. Em português, que é o nosso caso, a aquisição das funções do pronome relativo é hierarquizada. A ordem em que as funções de certos pronomes são adquiridas reflete ao mesmo tempo a hierarquia de suas funções e o decréscimo na frequência em que são usadas. Compare, novamente, o que (relativo) e o cujo.

Funções mais frequentes e hierarquicamente mais baixas são consideradas menos marcadas ou até não-marcadas, ao passo que aquelas menos frequentes e hierarquicamente mais altas, denominam-se mais marcadas ou simplesmente marcadas. Há evidências empíricas de que estruturas funcionais hierarquizadas beneficiam-se da instrução gramatical que incide sobre as marcadas: alunos são capazes de generalizar conhecimento das estruturas marcadas (ou mais marcadas) para as não-marcadas (ou menos marcadas).

Vamos a um exemplo banal do português para deixar isso mais claro.

Uma coisa é enunciar:

Está na hora do lanche.(I)

Outra bem diferente é:

Está na hora de a merendeira servir o lanche.(II)

O caso (I) é mais trivial: a preposição *de* (*de + o = do*) liga dois vocábulos. Por definição. Então, é uso não-marcado dessa preposição.

Compare com (II): o *de* agora liga um substantivo (à esquerda) a uma *oração* (à direita). A diferença é grande – em frequência, em complexidade, em forma.

Agora note: a preposição *de* no enunciado (II) não tem o uso “trivial” da gramática. As pessoas acabam imaginando que hora está ligado a merendeira, e enunciam, em vez de (II), isto:

Está na hora da merendeira servir o lanche. (III) – uso esse que não é abonado pela norma culta padrão, que prescreve e insiste em (II).

O aluno deve notar que o caso (II) é um uso “estendido” de (I), e fixa melhor o conceito de preposição ao desmembrar o mais típico e o menos típico no uso concreto da forma.

Essa observação didática equivale, grosso modo, àquela ideia, familiar a muitos educadores, de que “puxar” por conteúdos difíceis em geral não leva os alunos a aprenderem imediatamente o mais difícil, mas facilita e consolida o aprendizado das coisas relativamente menos complicadas.

[voltar ao topo](#)

3.6. A permanência da instrução centrada na forma

Quando o ensino gramatical é conduzido de modo mecanicista e não reflexivo, de forma a dissociar-se do uso efetivo e da construção das habilidades de ler e redigir – enfim, das necessidades comunicativas e das atividades significativas dos alunos – os resultados desse ensino, se e quando existirem, tendem a ser instáveis, precários: desaparecem a médio prazo (em poucas semanas).

O professor poderia iludir-se sobre eles, imaginando que, apenas por que o aluno “acertou” uma e outra vez naquela semana, teria realmente aprendido. E, pouco adiante, amargar frustração.

Esse quadro se mostra preocupante em certos contextos de ensino-aprendizagem, pelo seguinte motivo. Por um lado, a instrução centrada na forma necessita apoiar-se em oportunidades posteriores e contínuas para a prática significativa dos itens ensinados.

Mas, por outro lado, vários destes itens, mesmo ensinados de forma “natural”, pouco aparecem nas situações da vida real para serem praticados – é o caso do emprego do “vós” no português do Brasil. Ou então dizem respeito a práticas linguísticas artificiais, válidas somente para determinados fins no contexto da escolarização básica,

Em nosso contexto mais geral, é o caso da prática de dividir forçadamente um texto dissertativo em três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão, preceito útil somente dentro da escola básica, e ainda assim, até o aluno passar pelo vestibular, após o que passam a valer as normas da redação acadêmica, que são bem outras.

Segundo estudos de aquisição da linguagem, uma possível explicação para esse (maior ou menor) fracasso costuma ser este:

Existem os chamados traços (itens gramaticais) desenvolvimentais – o nome se refere ao fato de sua aquisição estar na dependência da fase do desenvolvimento linguístico em que o aluno se encontra. Eles são ao mesmo tempo “duros” de adquirir e “duros” de perder, talvez por acionarem mecanismos inatos de aquisição e, dessa forma, acarretarem uma adaptação estável das funções cerebrais superiores.

Em contraste com esses, há os traços variacionais – que podem ser ensinados numa variedade

ampla de etapas de ensino. Eles seriam mais fáceis de adquirir e também de perder, talvez pela sua maior arbitrariedade e flexibilidade ao longo do tempo, o que lhes confere uma relação mais distante com os dispositivos inatos. Exemplo claro disso são as regras de reforma ortográfica.

Outra possível explicação para certos desapontamentos no ensino seria uma predisposição do aluno a não investir tanto na fixação de elementos que, com base em sua experiência e percepção linguística, pouco contribuem para a eficácia da comunicação.

Exemplificando: em inglês, o morfema verbal de 3ª pessoa no presente simples “-s” não é, a rigor, realmente indispensável para uma comunicação bem-sucedida, dado que, se a pessoa verbal está marcada no sujeito explícito, o referido morfema se torna redundante. Curioso que algo semelhante ocorre no português popular do Brasil: “ovos vermelho”.

Por último, destacamos que a assimilação duradoura de elementos gramaticais, principalmente daqueles chamados frágeis, parece depender de generosas oportunidades de uso comunicativo dos mesmos pelo aluno, simultâneas e posteriores ao ensino.

Mas cabe insistir que esta, embora seja uma condição necessária, não é suficiente. O aluno também deve estar constantemente motivado para o emprego contextualizado e comunicativamente eficaz desses traços. Há um notório provérbio a respeito: o interesse é o melhor educador.

[voltar ao topo](#)

AULA 7

BOAS PRÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS (I)

Links ao conteúdo:

- [3.7. Boas práticas no ensino de línguas](#)
- [3.8. Generalidades e opções concernentes à intervenção docente](#)

Objetivos da aula

1. Apresentar em forma de síntese as boas práticas no ensino de línguas na perspectiva da elaboração de recursos didáticos
2. Apresentar em forma de síntese as generalidades sobre aquisição instrucional da linguagem na perspectiva da elaboração de recursos didáticos

[voltar ao topo](#)

3.7. Boas práticas no ensino de línguas

Considerando o que foi tratado até agora sobre a interface ensino de línguas X aquisição, podemos estabelecer as seguintes generalizações – que são antes princípios do que regras:

- a. Professores devem, salvo algumas exceções, trabalhar o foco na forma (ou seja: tornar a gramática – antes descritiva que normativa – indissociável do ensino das habilidades, com destaque à leitura e produção textual em língua materna).
- b. Este princípio proporciona melhores resultados quando o aluno estiver num nível de desenvolvimento compatível com os itens linguísticos a ensinar. Este nível deve ser determinado por meio de recursos de investigação em sala de aula, como a metodologia de pesquisa-ação. Quanto a isso, vale a recomendação de que o professor seja investigador metódico da própria prática.
- c. A seleção dos elementos gramaticais a ensinar, ou, pelo menos, a trabalhar de forma explícita e/ou prolongada, deve ser também uma decisão do professor, baseada em recursos de investigação-ação educacional. Seleção não exclui os demais itens: estamos falando de ênfase.
- d. Dentre os elementos gramaticais a ensinar, os seguintes critérios de preferência podem ser empregados, ao menos como hipótese inicial de trabalho (vai um exemplo do português para cada princípio):
 - traços frágeis em relação a traços resilientes – o uso do cujo em relação à colocação do numeral em expressões nominais
 - traços não-salientes em relação a traços salientes – em análise sintática, a distinção entre adjunto adnominal, adjunto adverbial e complemento nominal em relação à ordem sujeito / verbo / objeto
 - traços redundantes em relação a traços não-redundantes – concordância em relação ao emprego de verbo auxiliar + principal (em perífrases, é óbvia, por sua não redundância, a flexão *unicamente* do auxiliar, ficando os demais verbos em forma nominal: tenho trabalhado, tenho estado trabalhando, tenho procurado trabalhar etc.)
 - traços (mais) marcados em relação a traços não (menos) marcados – ver o exemplo dos usos da preposição “de” mais acima
 - regras → preferência pelas mais transparentes, mais poderosas (de aplicação mais abrangente) e com raras (se houver) exceções – caso das regras de acentuação gráfica
 - casos particulares → preferência por aqueles em que o traço gramatical se expressa especificamente – caso da regência verbal
- f. É conveniente distinguir por meio de investigação (pesquisa-ação ou outras abordagens) os traços desenvolvimentais dos variacionais

Também é recomendável empregar não apenas uma técnica didática para determinados objetivos didáticos, mas um leque de opções, cuja eficácia relativa também deve ser avaliada por investigação constante em sala de aula.

[voltar ao topo](#)

3.8. Generalidades e opções concernentes à intervenção docente

O professor, além de ter sob sua responsabilidade a seleção e sequenciação dos itens gramaticais a ensinar, também deve tomar decisões sobre a forma de trabalhar o foco na forma com os alunos – o que, entre outras coisas, inclui as estratégias de acompanhamento dos alunos, em conformidade com as metodologias que adotar.

Para organizarmos estas tomadas de decisão, convém dispô-las hierarquicamente.

Você poderá usar também este protocolo (e eventualmente adaptá-lo ao seu estilo de trabalho) ao elaborar e/ou selecionar os recursos e estratégias que caracterizarão sua assistência aos alunos.

1ª decisão: Como eu farei o aluno “trabalhar” cognitivamente a estrutura linguística que pretendo ensinar? Como farei com que o aluno empregue, entre em contato, manipule, enfim “enfrente” de alguma forma o item que pretendo enfatizar nesta unidade de curso? Como farei o aluno “produzir língua” a fim de que a estrutura que eu selecionei ocorra no meu contexto de ensino ou seja “processada” na mente do aluno?

Para resolver isso, tenho que tomar duas outras decisões simultâneas e interdependentes:

2ª decisão: A atividade vai levar o aluno a compreender língua ou produzir língua? Ou seja, a atividade tem por objetivo aperfeiçoar a leitura ou a redação? As várias etapas da atividade, no seu todo, estão organizadas com a finalidade de o aluno ler melhor ou de escrever melhor?

3ª decisão: Considerando que – seja qual for a minha 2ª decisão – pretendo fazer o aluno trabalhar ativamente a estrutura selecionada, de que maneira vou chamar a atenção do aluno para essa estrutura e “pilotar” a atividade no sentido de fazer o aluno elaborar efetiva e significativamente o item focal? Ou seja, elaborá-lo como um meio para atingir um fim significativo e socialmente orientado?

A resposta a esta 3ª indagação vai se desdobrar em outras duas decisões – embora, é importante frisar, estas escolhas estejam bem longe de abranger todos os fatores hoje conhecidos que influem no contexto de ensino e seus resultados. Essas decisões dizem respeito a um princípio importante do foco na forma:

Ensinamos como fazer (conhecimento procedural); mas ao mesmo tempo mostrando o que se faz (conhecimento declarativo).

Já que, no contexto de ensino, integramos os conhecimentos procedural e declarativo, temos que decidir como trabalhar cada um deles, e ao mesmo tempo.

4ª decisão: Trabalharei o conhecimento declarativo de maneira dedutiva ou indutiva? O conhecimento declarativo será do tipo dedutivo ou indutivo?

Cabe agora esclarecer esta bipartição. Entendemos por dedutivo o conhecimento que vai da

definição ou conceito ou regra para seus casos ou exemplos. Vai do geral ao particular. Exemplo disso é enunciar uma regra: “Todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.” e apresentar em seguida casos ou exemplos dessa generalização, como médico, sólido, pântano. Posso apresentar as palavras em expressões: de súbito, aquela lâmpada. Ou em sentenças: Já troquei a lâmpada. Mas isso tudo está dentro deste princípio: primeiro a regra ou o conceito, depois as ocorrências que se enquadram nessa generalização.

O conhecimento indutivo simplesmente inverte isso. Vai do particular ao geral. Dos casos à regra ou definição. Se apresento um exercício com uma lista de palavras de tonicidade diversa, como esta: de / lâmpada / dê / mas / más / após / sólido / amássemos / amassemos – solicito ao aluno que separe em três grupos as oxítonas, as paroxítonas e as proparoxítonas, e depois que examine as listas quanto aos acentos para ver se há algum grupo que difere dos outros quanto à acentuação, ele acaba por “descobrir” e enunciar a regularidade ou regra (que pode sofrer algum polimento, se necessário).

5ª decisão: Trabalharei o conhecimento procedural que o aluno “capta” (input) ou o que ele produz (output)? A linguagem que “entra” ou a que “sai”?

Se eu pensar em orientação da atividade ao input (recepção), duas coisas podem facilitar a vida do aluno:

Uma: trazer textos que sejam ricos naqueles traços que quero ensinar ou trabalhar. Por exemplo, textos ricos em dêixis, ou em operadores argumentativos, ou em descrições definidas. Isso vai fazer o aluno trabalhar mais intensivamente com tais itens.

E outra: destacar os traços gramaticais importantes para a atividade com sublinhado, negrito, fonte ou cor diferente etc.

E se eu pensar em orientação ao output (produção), da mesma forma disponho de duas estratégias possíveis:

Uma: direcionar o aluno passo a passo, etapa por etapa. Ele aprende a fazer na medida em que “faz junto”.

E outra: deixar que o aluno explore, teste hipóteses, tente – desta vez ele assume o risco de errar (e o professor aceita o erro pedagógico, o equívoco como parte do aprendizado, como forma de o aluno buscar e encontrar por si mesmo o caminho da expressão dos conteúdos a que dá valor.

Mas não basta o professor planejar o conjunto de intervenções que o aluno fará no texto. Ele mesmo deve prever (até onde isso seja possível) que formas de feedback (de sinalizar ao aluno se algo não foi entendido, não ficou claro, não ficou adequado ou fora da norma de referência da língua alvo) diretas ou indiretas vão ser aplicadas.

Quando dizemos diretas ou indiretas, queremos dizer explícitas ou implícitas. Isso significa que o professor pode, ou apontar o aparecimento de um problema no enunciado do aluno, ou sugerir, simplesmente, isso.

Por exemplo, se o aluno diz “Nós vai”, o professor poderia replicar: “Como é que você disse? Nós vai?”, ou então tomar a palavra assim: “Nós vamos. E quando é que nós vamos?” A primeira

intervenção didática seria do tipo explícito; a segunda, do implícito.

A intervenção explícita pode ser um simples apontar, pode ser um apontar acompanhado da regra que foi transgredida, ou a retomada da regra transgredida sem mais. No exemplo acima, o professor poderia juntar à réplica uma justificção como: “Vai é a 3ª pessoa do singular, o nós é a 1ª do plural, cuidado com a concordância. Como seria o certo?” Ou apenas “parar” a interação e chamar a atenção do aluno a essa regra.

Veja este vídeo que ilustra alguns dos princípios que apresentamos nesta aula:

Nesse vídeo você terá o exemplo de uma exposição teórica de tipo dedutivo e descontextualizado, ou seja, da regra aos exemplos desconectados de situações reais de uso – as novas regras ortográficas. Tipicamente conhecimento declarativo.

Para contrastar, se agora você for a [este endereço](#), entrará em contato com vários exemplos bem evidentes de ensino de tipo indutivo e contextualizado, tanto de conhecimento declarativo (saber o quê) quanto de conhecimento procedural (saber como). Este material didático multimidiático, como você poderá constatar, emprega constantemente o recurso da dramatização – técnica não muito distante daquela denominada *role-play*, que você encontra bem explicada no manual “Ensino do Português e Interatividade” de Marcos G. Richter.

É interessante aprender com essas aulas a importância de contextualizar quaisquer conceitos para o aluno, desde os mais simples até os mais sofisticados, abordados em publicações especializadas da área de linguística aplicada.

[voltar ao topo](#)

AULA 8

BOAS PRÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS (II)

Objetivos da aula

1. Apresentar em forma de síntese as relações entre as opções de educação linguística e os efeitos esperados sobre o desenvolvimento da competência comunicativa

[voltar ao topo](#)

3.9. Generalidades concernentes às relações entre opções de trabalho docente e efeitos observáveis sobre a aquisição

Você deve estar se perguntando: mas todas essas opções levam a quê? Que posso esperar dessas opções de procedimentos em sala de aula? E que relação podem ter com os princípios de aquisição discutidos anteriormente? Sem dúvida este é um assunto complexo, e pode parecer estranho dizer que ainda pouco se sabe com exatidão sobre como línguas são aprendidas.

Mesmo assim, há generalizações úteis ao profissional, apresentadas abaixo. Sabemos que, como em qualquer assunto relativo ao desenvolvimento humano, técnica alguma é capaz de garantir resultados esperados. Entretanto, as seguintes tendências se mostram condizentes com estudos bem conduzidos sobre aquisição da linguagem:

- A instrução gramatical melhora a performance em testes, mas não influi na competência comunicativa.
- A instrução gramatical não permite ao aluno alterar a “rota natural” de aquisição, mas permite acelerar a passagem de uma etapa a outra.
- Não é necessário fazer ajustes finos na instrução gramatical em função do “patamar de aquisição” em que o(s) aluno(s) se encontra(m).
- A instrução gramatical melhora a compreensão metalinguística das regras da gramática, mas a compreensão metalinguística quase não tem valor para o desenvolvimento da competência comunicativa (das habilidades que a compõem).
- Quando a instrução gramatical chega a ter algum efeito, esse efeito habitualmente é durável.
- Ensino dedutivo ou indutivo são ambos efetivos para desenvolver conhecimento explícito, mas o indutivo propicia ainda espaço para a negociação de sentido, tornando a atividade mais comunicativa.
- Tarefas de integração forma-sentido beneficiam-se tanto da assistência ao processamento cognitivo do aluno quanto ao acompanhamento passo a passo da produção discente, desde que haja foco seletivo de formas indispensáveis à realização da tarefa
- É indispensável oportunizar ao aluno atividades para as quais ele produza seus próprios enunciados contendo a forma-alvo em algum tipo de contexto situacional relevante, significativo e dotado de propósito sócio-cultural.
- O papel do feedback corretivo, explícito ou implícito, ainda não foi estabelecido com clareza. Mas a correção explícita pode originar maiores índices de reformulação e ser útil não apenas para um determinado aluno, mas à classe toda.
- Trabalhos em grupo aumentam a chance e a gama de interações comunicativas possíveis, mas cuidado deve ser tomado para que o lúdico não seja uma finalidade em si mesma e os alunos assumam o compromisso e a responsabilidade de convergirem os esforços de cada um rumo ao objetivo da tarefa.
- O feedback decididamente melhora o aprendizado, sendo que isto vale tanto para o explícito quanto para o implícito.
- O feedback pode ir-se tornando gradativamente implícito à medida que o nível de desempenho do aluno vai aumentando.
- Elaborar atividades centradas em itens gramaticais específicos é tarefa mais difícil para fins de produção textual do que para fins de compreensão.
- Instruções explícitas e implícitas são, ambas, proveitosas para o ensino de línguas, cada uma a seu modo. Instrução explícita é mais eficaz se a regra a aprender é complexa e a informação

fornecida é ilustrada com exemplos.

- Com respeito à dicotomia ensino dedutivo / ensino indutivo, não há bases empíricas para decidir pela superioridade de um ou de outro. O trabalho com ambos, acompanhado de uma boa atitude investigativa, é ainda a melhor opção.
- A estratégia de proporcionar material rico em certos componentes gramaticais, isoladamente considerada, contribui para o aprendizado de novas estruturas, mas não para a erradicação de incorreções estruturais já existentes. Para obter este segundo efeito, é preciso acompanhar essa técnica com instruções explícitas. Ela funciona melhor com estruturas relativamente simples e que não se achem já erroneamente representada na interlíngua dos alunos.
- A estratégia do destaque do insumo pode, em si mesma, ser eficaz para ensinar alguns tipos de estruturas sintáticas complexas, mas, para estruturas sintáticas mais simples, funciona melhor quando acompanhada de instrução explícita.
- Conhecimento explícito pode ser convertido em implícito para traços variacionais.
- Conhecimento explícito pode ser convertido em implícito para traços desenvolvimentais, desde que o aluno tenha alcançado um nível de desenvolvimento que lhe possibilite a integração da nova regularidade linguística na interlíngua atual.
- Conhecimento explícito não pode ser convertido em implícito para traços desenvolvimentais, se o aluno ainda não alcançou o estágio de aquisição requerido.
- Nem todo conhecimento linguístico, em situações artificiais de ensino, nasce na forma explícita. Parte dele aparece inicialmente na forma implícita - podendo posteriormente receber alguma espécie de "reciclagem" ou aperfeiçoamento do tipo explícito, com a finalidade de aprimoramento.
- A instrução explícita pode contribuir para a automatização dos processos linguísticos do aluno, independentemente da forma inicial de internalização destes, explícita ou implícita.

[voltar ao topo](#)

AULA 9

AQUISIÇÃO EXPLÍCITA E IMPLÍCITA E SEUS CONTRASTES

Links ao conteúdo:

- [3.10. Do *input* \(insumo linguístico\) ao conhecimento linguístico](#)
- [3.11. Especificidades da aprendizagem explícita](#)
- [3.12. Especificidades da aprendizagem implícita](#)
- [3.13. Do conhecimento explícito ao implícito](#)

Objetivos da aula

1. Apresentar e discutir os princípios que regem a aquisição instrucional explícita
2. Apresentar e discutir os princípios que regem a aquisição implícita em contexto instrucional

[voltar ao topo](#)

3.10. Do *input* (insumo linguístico) ao conhecimento linguístico

Como os conhecimentos linguísticos explícito e implícito são representados diferentemente no psiquismo do aluno, parece lícito relacioná-los a diferentes processos de ensino-aprendizagem. Para Schmidt, a aprendizagem de línguas requer "consciência" (apropriação cognitiva explícita, reflexiva e metacognitiva) do material a adquirir.

Essa consciência pode se apresentar de quatro maneiras:

1. Intencionalidade (concentrar-se em algo, discriminar seletivamente algo em meio ao "fundo" da situação), quando, incidentalmente, o aprendiz esforça-se por entender e reter certos traços da língua a adquirir. Ou então se concentra na significação da mensagem mas, em decorrência dessa atitude mental, adquire certos traços da mesma.
2. Discernimento, "dar-se conta" de certas propriedades do input – embora o autor reconheça que o "perceber" não envolve necessariamente uma consciência reflexiva, podendo dar-se de forma "instintiva". Em ciências cognitivas, atenção e consciência não são o mesmo. A atenção recorta um foco naquilo que a mente pode captar através dos sentidos; logo, pode-se internalizar aquilo que não fez parte da atenção consciente, mas manifestou-se no fenômeno presentificado ao indivíduo.
3. Conscientização, que equivale aproximadamente a distanciar-se reflexivamente do fato para construir um esboço metacognitivo do mesmo. Há um nível de conscientização mais elementar – apenas revestir o fenômeno como tal por uma camada reflexiva – e outro mais aprofundado – situar metacognitivamente o fenômeno dentro de uma estrutura teórica mais complexa e abrangente. Parece ser justamente este último o tipo de conscientização implicado no conhecimento explícito operante no aluno.
4. Controle ou de processo mental controlado; em outras palavras, o exercício da vontade na focalização da atenção em aspectos da língua em fase de assimilação. Este aspecto da consciência do aprendiz é o que responde pelos progressos associados à automatização do processamento linguístico: o que está ainda sendo adquirido recebe a atenção do falante; porém, com a automatização e consumação do aprendido, a atenção fica "liberada" para se deslocar em direção a novos aspectos da língua-alvo. Em outras palavras, a memória de trabalho fica liberada para processos cognitivos que envolvam controle.

[voltar ao topo](#)

3.11. Especificidades da aprendizagem explícita

A aprendizagem explícita é necessariamente intencional, na medida em que requer:

- a focalização seletiva do aluno nas propriedades formais do input (insumo, linguagem apresentada ao aluno), talvez por momentos "pondo entre parênteses" o sentido do enunciado; e/ou
- a discriminação de elementos do seu conhecimento implícito para refletir sobre eles (= análise).

Resulta disso uma tentativa de construir regras de generalização, das quais os alunos devem ter um grau considerável de consciência. Este processo de ensino-aprendizagem envolve mecanismos cognitivamente não-especializados, ou seja, que não se apoiam na Gramática Universal (sistema inato de aquisição, tal como postulado por Chomsky em seu modelo gerativo-transformacional).

Duas são as vias básicas implicadas na aprendizagem explícita: a memorização e a resolução de problemas.

1. A primeira opção, memorização, se dá com o esforço consciente do aluno em reter informações na memória, como no caso dos quadros de conjugação ou de declinação. É um processo não-especializado, que serve para guardar qualquer tipo de dados, como tabelas matemáticas, endereços, datas, nomes etc. e que pode ser fortalecido por meio de estratégias lúdicas, técnicas mnemônicas ou outros artifícios. Por ser bastante enfadonho, exceto em casos de alunos pessoalmente entusiasmados com o material informativo ou com a relevância deste nas suas vidas, dissocia-se comumente de fatores afetivos, como a motivação, razão pela qual se evita usá-lo, exceto quando realmente necessário.
2. A segunda opção, resolução de problemas, consiste em induzir informação explícita sobre a língua-alvo, a partir do input com que estão lidando e/ou do conhecimento implícito já possuído, envolvido na tarefa a executar. Pode ocorrer pelo mero esforço de tentar se comunicar (um vaivém forma-sentido e sentido-forma), pela tentativa de examinar material linguístico contrastivamente em busca de regularidades (ensino indutivo), ou pelo esforço de aplicar estratégias a uma tarefa a fim de encontrar a solução.

Em termos de ensino explícito, já se estudou comparativamente a eficácia de duas estratégias que já tiveram menção anteriormente:

- uma, dedutiva, que consiste em apresentar e explicar diretamente uma regra, seguida de exemplos;
- outra, indutiva, que consiste em fornecer aos alunos uma massa de dados a partir dos quais deve ser inferida a regra que responde pelas regularidades que esses dados têm em comum.

A estratégia dedutiva parece ser uma preferência a priori dos alunos. No entanto, não fica claro se isto se deve à eficácia intrínseca do ensino explícito dedutivo ou se apenas reflete a adequação da técnica a um hábito de aquisição escolar de conhecimento, na medida em que o ensino explícito dedutivo é inespecífico e onipresente nos nossos currículos.

Com relação a critérios de sequenciação de conteúdos gramaticais preestabelecidos curricularmente ou organizados segundo as prioridades dos cursos livres, pouco se sabe de útil

para o professor. Até o momento, não se conseguiu estabelecer a melhor (ou uma ótima) sequência de conteúdos gramaticais para o ensino explícito. Este ponto precisa ser investigado pelo professor em seu ambiente de trabalho.

Entretanto, certas regras gramaticais são sabidamente mais fáceis de entender e assimilar que outras, e isto pode ser um valioso ponto de partida para o *designer* de cursos de línguas.

De modo geral, as regras mais fáceis (que podem ser exemplificadas pela "conjugação regular") tendem a apresentar as seguintes características:

- referem-se a categorias (ou conceitos) gramaticais facilmente reconhecíveis;
- podem aplicar-se mecanicamente;
- não são dependentes de contextos amplos.

Quanto às regras consideradas mais difíceis (como as formas que respondem pela categoria "aspecto verbal"), estas contrastam com as anteriores em função das seguintes propriedades:

- não permitem "descrições exaustivas simples", ou se quisermos, não são facilmente exponíveis, necessitando de certa perspicácia do aluno para captar alguma nuance conceitual;
- não são governadas por elementos do contexto imediato.

Aprendizes bem-sucedidos na aquisição de línguas tendem a prestar atenção a fatos gramaticais e são capazes de aprender e enunciar regras relevantes. A aprendizagem explícita de regras ajuda alunos a corrigir seus próprios erros com êxito razoável.

[voltar ao topo](#)

3.12. Especificidades da aprendizagem implícita

A aprendizagem implícita de línguas caracteriza-se por ser incidental – termo que designa a casualidade com que as oportunidades de processamento de certos itens se manifestam no contexto de ensino – , logo, sujeita às flutuações naturais e típicas do processo comunicativo autêntico – aqui entendido como uma troca real de informações entre os participantes, visando a um propósito relevante e socialmente reconhecível.

Esse tipo de aprendizagem envolve também certo grau de atenção às formas linguísticas do input, embora dispense a conscientização do papel das mesmas dentro da descrição articulada do sistema da língua.

Palavras (vocabulário), expressões estereotipadas (frases e expressões feitas) e padrões estruturais (padrões frasais) podem ser aprendidos explicitamente, sem dúvida. Mas também são

assimiláveis por mera exposição aos alunos de input em que esses elementos aparecem salientes e com frequência. E, quando o input reúne saliência e frequência associadas a funções claras (isto é, com justificativa pragmática transparente), então a internalização do material costuma ser muito bem-sucedida, como ocorre com as rotinas de gerenciamento de aula.

Investigações sobre os mecanismos de aquisição implícita das regras gramaticais revelaram que, ao contrário do que se poderia pensar – e, lamentavelmente, não poucos professores parecem ter essa impressão –, a simples compreensão do material linguístico trabalhado em sala de aula não é suficiente para ocorrer aquisição. A compreensão pode perfeitamente ser coroada de sucesso sem que haja ampliação concomitante do processamento linguístico na mente do aprendiz.

Há uma explicação para esse insucesso, a qual reside nas formas de processamento cognitivo associadas ao fenômeno. O processo top-down (descendente) de leitura, que poderemos acompanhar mais adiante com detalhes, atesta bem esse fato. Ele se assenta sobre conhecimento prévio (inclusive linguístico) + informação contextual, desobrigando o aluno a dar especial atenção às novas formas linguísticas. Por essa razão, somente se essa atividade se fizer acompanhar de tarefas que obriguem à reflexão sobre as relações sintático-semânticas do texto é que algo pode ser adicionado ao conhecimento sistêmico do aluno.

Além disso, as atividades de leitura somente poderão desempenhar algum papel na aquisição implícita se o material apresentado ao aluno estiver em um patamar de complexidade nitidamente acima do nível de desenvolvimento real desse aluno (mas não excessivamente), para que ele se veja desafiado a examinar os novos itens linguísticos e esboçar conjecturas acerca de suas propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas, desde que, evidentemente, assistido pelo professor.

[voltar ao topo](#)

3.13. Do conhecimento explícito ao implícito

Lembremos que o conhecimento explícito típico é declarativo, metacognitivo, um saber-o-quê ou como-é-feito, enquanto que o conhecimento implícito é procedural, envolvido na automatização, responsável pela fluência, um saber-fazer. Cabe então indagar: como podemos, na qualidade de profissionais do ensino de línguas, proceder para desencadear e desenvolver o conhecimento implícito?

Este é ainda um assunto controverso, embora o valor da prática seja levado em conta em ambas as abordagens que tentam dar conta deste processo:

- Teorias de construção de habilidade defendem que inicialmente o conhecimento deve ser explícito e, após ser proceduralizado pela prática, se transformar em implícito.
- Teorias emergentistas afirmam que o conhecimento implícito só se desenvolve pela comunicação constante, centrada no significado.

Outra questão conexa é se o conhecimento explícito ele próprio se transforma ou pode vir a se transformar em implícito. Aqui aparece a assim denominada hipótese da interface, que passamos a examinar.

Há três posições teóricas:

1. *Hipótese da Não-Interface* – associada ao inatismo radical. Segundo esta perspectiva, o conhecimento explícito não se transforma o conhecimento implícito, nem o elicita. No máximo auxilia o componente monitor da competência, isto é, contribui para o “controle de qualidade” da produção. Somente a comunicação autêntica centrada no significado elicita conhecimento procedural linguístico.
2. *Hipótese da Interface na sua “versão forte”* – associada aos ensinamentos de base tradicional e behaviorista e às teorias cognitivistas de construção de habilidade. De acordo com esta hipótese, algo que é apresentado inicialmente por via metalinguística deve ser praticado, inclusive mecanicamente, para que ocorra a proceduralização (transformação em conhecimento procedural; outra forma de se referir à implicitação do conteúdo). É o conjunto de pedagogias PPP.
3. *Hipótese da Interface, “versão fraca”* – associada às pedagogias interacionistas. Neste caso, o conhecimento explícito deflagra processos de aquisição que conduzem ao conhecimento implícito. Em outras palavras, aquele age como gatilho ou catalisa (acelera) este último, por meio de certos mecanismos. Por exemplo, o conhecimento explícito predispõe o aluno a prestar mais atenção a certos traços do input, facilitando a aquisição segundo o trinômio discernir / comparar / integrar (que você verá mais adiante detalhadamente).

Mas deve ficar claro que nem todo conhecimento explícito que se apresente em contextos de ensino é, só por isso, proceduralizável. Há uma condição: se for um conjunto de etapas de uma habilidade a ser integrada em um programa de processamento mais poderoso (melhor dito: se for uma explicação passo a passo da própria habilidade). Caso contrário, se for um mero conteúdo declarativo, será não mais que um simples “ativador” de associações de caráter linguístico.

[voltar ao topo](#)

AULA 10

MECANISMOS COGNITIVOS DA AQUISIÇÃO INSTRUCIONAL

Links ao conteúdo:

- [3.14. Do input \(insumo linguístico\) ao conhecimento linguístico](#)
- [3.15. Relação entre conhecimento linguístico explícito e implícito](#)
- [3.16. Automatização do conhecimento linguístico](#)

Objetivos da aula

1. Apresentar e discutir os mecanismos cognitivos, compatíveis com o paradigma interacionista, considerados subjacentes à aquisição instrucional da linguagem
2. Introduzir ao aluno o problema das propriedades do conhecimento explícito e as do implícito em suas respectivas relações com os fatores que regem a aquisição instrucional

[voltar ao topo](#)

3.14. Do *input* ao *intake* - como se dá cognitivamente a aquisição instrucional

Segundo Ellis, para que o input se torne intake - isto é, material cognitivamente processado e assimilável pelo sistema de transição (interlíngua), sendo dessa forma apto à aquisição - o aprendiz deve realizar as seguintes operações cognitivas:

1. Discernir (em inglês, "*noticing*") - prestar atenção a elementos específicos do input, distinguindo-os da massa de fenômenos linguísticos que os rodeiam e tomando-os como seu foco;
2. Comparar - contrastar esses elementos com os elementos análogos que ele-aluno produz no output, procurando flagrar semelhanças e diferenças. O resultado dessa operação transforma-se em material elaborado pelos programas da memória de trabalho e tornado disponível para as estruturas específicas da interlíngua com as quais pode ser integrado;
3. Integrar - construir novas hipóteses, ou reformular as existentes, sobre a língua, de modo a lhe permitirem incorporar os elementos discernidos em (1) no sistema de transição que constrói. O resultado desse processo transforma-se em componente do sistema da interlíngua e, desse modo, fica alocado na memória de longo termo. A prática constante se encarregará de fixar esse novo material, o que se traduzirá em automatização e fluência, índices externos de aquisição.

Os dois primeiros mecanismos acham-se mais sob influência da cognição implícita (mais intuitivos); o terceiro, da explícita (mais reflexivos). Em todo caso, as duas formas de cognição se acham presentes na aquisição instrucional.

O discernir ("*noticing*") não é o mesmo que meramente perceber (só captar passivamente, contemplativamente, o material pelos dispositivos sensoriais); mas sim focalizar, predispondo à metacognição. A esse respeito, não há fatores que garantam o "*noticing*" de traços linguísticos, mas há condições facilitadoras para esse mecanismo:

1. *Demandas da tarefa* - conforme a natureza da tarefa (instruções a executar ou objetivo / produção a cumprir), o aluno precisa se concentrar em determinados elementos linguísticos para dar conta de sua incumbência. Isto contrabalança o problema de como usar em classe textos autênticos, que, em si mesmos, são ricos em um leque demasiado

amplo de traços gramaticais. O papel diretivo das demandas vale para qualquer habilidade e tanto para tarefas comunicativas quanto para tarefas metalinguísticas.

2. *Frequência* - traços de ocorrência constante e generosa são candidatos a merecer especial atenção por parte do aluno. Isto enfraquece a teoria do "input compreensivo". Pois o input, ao sofrer simplificação, fica artificialmente enriquecido de estruturas e formas mais simples. Logo, não é a compreensão em si o fator responsável pelo êxito da aquisição implícita em níveis elementares. E sim a presença de estruturas desenvolvimentais aptas à assimilação por sua proximidade a um patamar baixo de interlíngua. Presença essa também associada a uma frequência relativamente grande no contexto.
3. *Configurações surpreendentes* - o que surpreende o aluno é mais informativo e, por essa razão, mais facilmente captado e retido do que aquilo que é banal. Isto pode valer tanto para o sistema da língua em si (sintaxe) quanto para a significação construída (semântica). Esta última, por exemplo, permite, através do lúdico, motivar o aluno, abrir-lhe as comportas da criação e propiciar-lhe mecanismos retentivos de informação linguística mais fortes.
4. *Saliência* - certos itens, pelas suas propriedades fonológicas ou por suas posições nas formas ou nos enunciados, são especialmente "segmentados" e isolados na mente dos aprendizes. Formas livres são mais salientes que formas presas; sufixos são mais salientes do que morfemas situados "no meio" de vocábulos complexos.
5. *Modificações interacionais* - durante a negociação de sentido, as paráfrases, torneios ou outras modificações podem "levar à tona" determinadas expressões, que então passam a ser o alvo da atenção do aprendiz. Este mecanismo é fundamental na aquisição natural, pré ou extra-escolar.
6. *Nível de competência linguística* - o estágio corrente de desenvolvimento da interlíngua e/ou informações metalinguísticas pode(m) facilitar o discernimento de fatos da língua-alvo. Mecanismos de processamento na memória de trabalho explicam esse fenômeno.

Comparar - a interação comunicativa predispõe o aluno a comparar input e output. A comparação deve ser mental e focalizada, para ser efetiva.

Integrar - somente se pode falar de aquisição a partir do momento em que uma nova informação, fixada pela prática constante significativa e contextualizada, passa a fazer parte da interlíngua do aprendiz. E isso implica modificar esse sistema, tarefa relativamente simples quando se pensa em formas isoladas, porém mais complicado se nos referimos a regras.

A revisão do conjunto de regras da interlíngua pode se dar de dois modos:

- **ou** o aprendiz revisa suas hipóteses e, assim, aprimora sua gramática implícita,
- **ou** ele armazena dados em uma espécie de "arquivo temporário" até que, com a ajuda de mais informação e/ou com a conveniente maturação de seus processos de formulação de hipóteses, os dados daquele "arquivo temporário" migram definitivamente para o sistema de interlíngua.

Esses dados podem se tornar parte da gramática explícita do usuário. Até que ponto a integração é ou não consciente (ou ambas as coisas) é ainda matéria de controvérsia. Mas sabe-se que a integração de saber novo na interlíngua depende do nível de desenvolvimento desta: formas isoladas ou pouco exigentes globalmente, que não exigem reestruturação do sistema, são

assimiladas com relativa facilidade.

Já os processos reestruturadores do sistema linguístico só poderão ocorrer se houver uma "compatibilidade" entre a nova regra e o estágio em que se encontra a estruturação da interlíngua. Dito de outro modo, se o sistema internalizado e a nova regra tiverem suficiente "aproximação", de forma a haver no intake uma sobreposição parcial da regra sobre o sistema.

O processo de (re)formulação de hipóteses não é totalmente dependente do input e do intake: aprendizes mostram por vezes aptidão para "irem adiante" dos dados captados e obterem mais generalizações e regularidades do que esses dados podem levar a estabelecer objetivamente. Uma explicação plausível é que aprendizes podem estar equipados com um "sistema mental de projeções de dados" – análogo às conhecidas "regras de descrição estrutural" da gramática gerativo-transformacional em seu modelo-padrão –, capaz de deflagrar a aquisição de parâmetros sistêmicos outros que os gerados pela massa de dados empíricos – mas correlacionados em termos desse "sistema de projeções". Essa hipótese dá conta de dois fatos bem conhecidos:

- um, que os alunos sobregeneralizam (cometendo erros) as regras aprendidas;
- dois, que os alunos são capazes de aprender bem mais do que o professor consegue – seja por tempo, explicações ou atividades – trabalhar e propiciar num ambiente instrucional de ensino.

[voltar ao topo](#)

3.15. Relação entre conhecimento linguístico explícito e implícito

O conhecimento explícito:

- I. ajuda o aluno a dar-se conta de traços do input que, em outras condições, estariam sendo ignorados. O aluno estará mais inclinado a engajar-se em processamento gramatical se possuir conhecimento explícito para isso e, uma vez fazendo-o, estará melhor aparelhado do que se precisasse apoiar-se apenas nas próprias intuições.
- II. facilita para o aluno o processo de comparar o que ele discerniu no input com o output derivado de seu sistema de interlíngua e, assim, integrar conhecimento linguístico. Neste sentido, o conhecimento explícito contribui indiretamente para o desenvolvimento da interlíngua, atuando como um "gancho" onde acoplar conhecimento implícito gerado posteriormente pela via discernir / comparar / integrar. A consequência disso é que a instrução formal endereçada a conhecimento explícito pode apresentar um efeito protelado ao invés de imediato na aquisição: não é possível prever com exatidão quando um ato instrucional bem-sucedido produzirá efeito na competência linguística do aluno. Para complicar o quadro, até hoje bem pouco se sabe (especialmente no caso do português) a respeito do que é variacional ou desenvolvi mental no sistema linguístico.
- III. pode ser importante particularmente para o aprendiz adolescente ou adulto. Motivo: se, de um lado, crianças podem ser hábeis em discernir traços linguísticos do input como resultado de atenção periférica — ou seja, "antenas" em primeiro lugar no conteúdo da mensagem e

"permeáveis" à percepção de aspectos formais —, de outro lado, adultos, na medida em que já estão maduros para um funcionamento cerebral baseado em categorizações e operações cognitivas formais, acham-se mais dependentes de trabalho focal e metacognitivo.

Adolescentes e adultos podem necessitar de conhecimento explícito para viabilizar a tarefa de observação e processamento de certas propriedades linguísticas do material verbal.

- IV. não é substituto para o conhecimento implícito. Em última análise, o êxito da aquisição de uma língua depende do conhecimento implícito. Há sólidas evidências empíricas a favor disso: aprendizes capazes de demonstrar explicitamente o conhecimento de uma regra são aptos a corrigir erros com sucesso; no entanto, esses mesmos aprendizes também são aptos a corrigir a maioria dos erros relacionados a regras que não conseguem verbalizar mas apenas intuir.

[voltar ao topo](#)

3.16. Automatização do conhecimento linguístico

O meio pelo qual todo conhecimento linguístico chega a ser automatizado é a *prática*. Mas o tipo de prática eficaz para levar à fluência difere conforme o tipo de conhecimento envolvido, explícito ou implícito.

Para o explícito, a prática recomendada é aquela que instiga o aluno a fazer uso de seu conhecimento de interlíngua em situações autênticas de comunicação. Para que a prática da comunicação efetiva possa trazer todo o proveito desejado, é preciso que o aluno se disponha a constatar por si mesmo os desencontros entre o que desejava fazer com a língua-alvo, em determinadas condições sócio-culturais de emprego - e saiu errado - e os casos de desempenho bem-sucedido, nas mesmas condições, e que lhe servem de modelo. Comparando sua produção com o modelo, o aluno deve dar-se conta das propriedades de ambos, contrastivamente, para então autocorrigir-se e tentar novamente.

Este procedimento pode ser acionado de duas formas, que não se excluem:

- uma, o aprendiz não atingiu os efeitos ou propósitos pretendidos, ou ao menos não com a eficácia desejada, sendo necessária uma nova tentativa;
- outra, sua comunicação não foi compreendida, e assim se torna imperioso esclarecer o que foi dito, talvez com reformulações.

Geralmente, não há necessidade de explanações metalinguísticas para que este mecanismo atue a satisfatoriamente. Mas é indispensável que o aluno tenha à disposição os meios para acessar continuamente práticas comunicativas reais. Este requisito responde pela automatização do que foi internalizado, bem como pelo constante aperfeiçoamento da competência linguística via utilização de novas regras e formas.

Já o implícito requer prática de atividades gramaticalmente focalizadas. O valor destas atividades – que não deve ser superestimado – emana das considerações prévias. O conhecimento explícito pode transfigurado em implícito, desde que o material a assimilar seja do tipo variacional. Ou, se desenvolvimental, pertença a um nível de complexidade compatível com o sistema de transição do aprendiz.

Ainda assim, os resultados de uma atividade centrada na gramática geralmente são incertos, mesmo considerando a eventual postergação de seus efeitos.

[voltar ao topo](#)

AULA 11

AQUISIÇÃO, CONHECIMENTO E PROCESSAMENTO COGNITIVO

Links ao conteúdo:

- [3.17. O papel do conhecimento de mundo](#)
- [3.18. O papel do conhecimento de primeira língua](#)
- [3.19. Processamento *top-down* \(descendente\) e *bottom-up* \(ascendente\)](#)

Objetivos da aula

1. Discutir o papel do conhecimento prévio – de mundo e de língua – nos processos de aquisição da linguagem
2. Introduzir ao aluno as noções sobre processamento cognitivo descendente e ascendente
3. Sugerir uma síntese dos princípios que regem as boas práticas do ensino de base interacionista, em função dos efeitos esperados sobre a aquisição instrucional

[voltar ao topo](#)

3.17. O papel do conhecimento de mundo

O conhecimento de mundo participa do processamento linguístico na forma dos esquemas de mundo, ou ainda Modelos Cognitivos Globais (MCG), como os frames, schemas, scripts e planos. Os MCG entram no processamento top-down (descendente) da linguagem – o qual, como vimos, auxilia nas estratégias de compreensão de textos, mas às custas de "fazer vista grossa" aos traços linguísticos específicos da mensagem, prejudicando, assim, o desejável avanço da

interlíngua.

Alunos que persistem em interpretar mensagens apoiando-se em estratégias top-down tornam rarefeitos seus momentos de discernir / comparar, indispensáveis à aquisição. Com isso, correm o sério perigo de fossilizar (estagnar, parar em um nível de desempenho sofrível, tipo quebra-galho) o sistema de transição, ao invés de progredir rumo a níveis avançados de competência. Nessas condições, comunicam-se razoavelmente de maneira linguisticamente tosca, lado a lado com escasso conhecimento explícito e implícito.

Entretanto, os MCG desempenham, em certas condições, um papel importante na aquisição.

- Primeiro, contribuem para o progresso do aluno em nível elementar, pois o auxiliam a inferir, com o apoio do contexto, significados de vocábulos e expressões estereotipadas, quando sua interlíngua ainda não permite processamento morfossintático sofisticado.
- Segundo, servem para ancorar informação nova, atividades preparatórias à comunicação intensiva (como os exercícios de pré-leitura, por exemplo) e/ou dirigidas à aquisição de vocabulário (também inseríveis na etapa de pré-leitura, nesse caso) e têm como estratégia básica a mobilização de conhecimento prévio ou até sua expansão, a fim de que o professor, em outra oportunidade, passe a focalizar as relações estrutura-sentido da mensagem, a saber, o trabalho intensivo com o input.

[voltar ao topo](#)

3.18. O papel do conhecimento de primeira língua

Lançando agora um olhar mais específico à aquisição de segunda língua ou língua estrangeira – você poderá eventualmente optar por trabalhar com o ensino de português para estrangeiros. A esse respeito, o papel da primeira língua comparece com certo peso. Esse fator (ou, no ensino de língua materna escrita, o papel da oralidade), considerando a aquisição instrucional, radica nos mecanismos de transferência, que pode ser:

- *positiva* – quando dá pistas adequadas para a aquisição da segunda língua; ou
- *negativa* – quando a semelhança de L1 com L2 "atrapalha" por não corresponder à realidade do sistema da língua-alvo.

Os mecanismos de transferência são bastante complexos, envolvendo:

- o estágio de desenvolvimento do aluno;
- o grau de similaridade entre L1 e L2;
- a conformidade com princípios operativos universais;
- tendências específicas na língua-alvo;
- o quanto é "marcada" (ou não) a regra em L1 em confronto com a correspondente em L2.

Além disso, a transferência não é uma questão de tudo-ou-nada. Antes se trata de uma rede de adstrições (aproximações). E ela não deve ser encarada propriamente como um mal no ensino de língua segunda (ou do código escrito), pois desempenha papel construtivo na aquisição, ou seja, na estruturação-reestruturação do sistema linguístico.

Evidências parecem apontar para a seguinte generalização: os aspectos deletérios (prejudiciais) da transferência são mais propensos à superação com aprendizes que participam de momentos de reflexão gramatical do que com aprendizes somente apoiados nas intuições de seu conhecimento implícito.

Logo, para "aparar as arestas" da transferência (no ensino de segunda língua ou do letramento em língua materna), convém comparar os fatos de L1 / L2 ou da oralidade / escrita (comparação esta evidentemente ajustada ao maior ou menor grau de maturidade reflexiva dos alunos). Isso pode ser reservado aos momentos de instrução formal explícita.

[voltar ao topo](#)

3.19. Processamento *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente)

O processamento linguístico maduro envolve tanto as estratégias *top-down* (de conhecimento de mundo) quanto as *bottom-up* (de "injeção de dados"), cujo peso no processo depende, em parte, da natureza cognitiva da tarefa.

Sobre a relação entre os dois tipos de estratégias, ainda relativamente pouco se sabe; porém é certo que, nos casos de descompasso entre o conhecimento do aprendiz e os dados do *input* (quando este último introduz complexidades adicionais no processamento), entram em ação procedimentos de inferência, no empenho de compatibilizá-los, com a conseqüente desconstrução-reconstrução do *input*.

É por essa razão que o aprendizado, para ocorrer, necessita de momentos de "brechas" no conhecimento sistêmico do aluno, os quais acarretam situações-problema de mal-entendido ou de não-compreensão. Por estranho que possa parecer, não é a compreensão que leva ao aprendizado, e sim seu oposto, a não-compreensão. A facilidade com que uma tarefa de compreensão é executada pode estar escondendo a falta de progresso na esfera gramatical.

Quanto a isto, vale lembrar a máxima de Vygotsky: o aprendizado é que "puxa" o desenvolvimento, não a recíproca; para haver ganhos nas funções psicológicas superiores, é indispensável ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal. A capacidade de monitorar as próprias habilidades é constitutiva do desempenho linguístico, mas em linhas gerais pouco interfere com a eficiência comunicativa, dado que alunos generosamente providos de conhecimento gramatical podem editar o que produzem, sem repercussão nítida em sua (falta de) fluência.

Além disso, usuários de L2 variam grandemente quanto ao seu empenho em adquirir fluência ou em dominar as normas da língua-alvo. Contudo, na fase inicial de aquisição (nível elementar), o monitoramento a dois (aprendiz-instrutor), com o objetivo de eliciar *output* significativo por meio de interação, é fundamental. Em sala de aula, os momentos de assistência personalizada são poucos, mas existem e podem exercer alguma influência.

O *output* do aluno – quando forçado em direção ao nível de desenvolvimento potencial, sociolinguisticamente aceitável e sistemicamente correto —também contribui decisivamente para a aquisição, principalmente falando-se de níveis elevados de competência linguística e sociolinguística.

A contribuição do *output* pode se dar sob dois aspectos:

- Em primeiro lugar, como *auto-input* (conceito que se refere ao material linguístico que o aluno produz e volta para ser reelaborado), proporciona feedback ao sistema responsável pelo processamento de conhecimento implícito – embora isto seja uma faca de dois gumes, na medida em que certos tipos de erros, sem a ajuda de "dicas" de falantes mais proficientes, podem persistir.
- Em segundo lugar, como "*output* forçado", viabiliza:
 - a. a (re)formulação de hipóteses;
 - b. a metacognição sobre a produção, e, assim, sobre o sistema linguístico em construção;
 - c. a constatação de discrepâncias entre a produção e os desempenhos à disposição que servem de modelo ao aprendiz.

Princípios gerais para a aquisição instrucional bem-sucedida:

- a. Desenvolvimento de um rico repertório de expressões formulaicas + uma competência assentada em regras
- b. Instrução centrada predominantemente no significado mas sem descuidar da forma
- c. Instrução centrada predominantemente em desenvolver conhecimento implícito mas sem descuidar do explícito
- d. Respeito pela “ordem interna de aquisição”
- e. Oportunização de contato massivo com a língua-alvo e de interação relevante e contextualizada, participando de atividades autênticas mediadas pela língua-alvo
- f. Respeito pelas diferenças entre aprendizes, pela necessidade de personalizarem sua trajetória de ensino-aprendizagem
- g. Controle da qualidade do ensino-aprendizagem (avaliação) considerando tanto a produção espontânea quanto a controlada
- h. Integração de forma e sentido em tarefas que conduzam o aluno a:
 - i. Processar dados destinados a eliciar o discernimento da forma-alvo; e
 - j. Somente produzir-compreender o output da tarefa se para isso a forma foi adequadamente processada

Há ainda outro problema. Quando o *designer* cria atividades (tarefas), torna-se necessário

balancear dois objetivos que podem entrar em conflito:

- Promover ganho de fluência – isso tende a prejudicar a precisão da linguagem produzida.
- Promover ganho de precisão – isso tende a prejudicar a fluência da linguagem produzida.

A esse respeito, podem ser feitas as seguintes considerações:

- A negociação de sentido é potencializada se a informação provida pela tarefa é segmentada e o resultado da tarefa é fechado ou convergente.
- O *design* da tarefa influencia os alunos quanto a mobilizarem de preferência o conhecimento formulaico ou o conhecimento de regras, resultando que, ou a fluência, no primeiro caso, ou a precisão, no segundo, se torna o benefício predominante da atividade.
- O design da tarefa também influencia as formas linguísticas específicas que os alunos empregam ou se dispõem a empregar quando realizam a atividade.
- Prover oportunidades para o planejamento estratégico de uma tarefa promove fluência e complexidade no uso da linguagem. Em contraste, prover tempo para planejamento on-line (monitorar com tranquilidade) favorece uma maior precisão da linguagem produzida.
- Considerando que favorecer a fluência se faz às custas de desfavorecer a precisão, e vice-versa, para dar conta de ambas, se torna necessário, na unidade de curso, o encadeamento de tarefas

[voltar ao topo](#)

UNIDADE 4

AQUISIÇÃO INSTRUCIONAL E LEITURA

AULA 12

OS MODELOS *TOP-DOWN* E *BOTTOM-UP* DE LEITURA

Objetivos da aula

1. Familiarizar o aluno com o Modelo de Goodman e suas relações com o processamento cognitivo descendente do texto
2. Familiarizar o aluno com o Modelo de Gough e suas relações com o processamento cognitivo ascendente do texto

Nesta disciplina, você terá oportunidade de aplicar os conhecimentos sobre as vantagens e desvantagens das gramáticas de frase, a produção e os tipos de conhecimento segundo as ciências cognitivas e as teorias de aquisição da linguagem ao design de unidades de curso centralizadas na leitura.

Nesta aula, iniciaremos o estudo dos modelos de leitura, com seus pontos fortes e eventuais limitações.

Existem três modelos básicos de leitura, segundo o modo como tentam explicar os mecanismos cognitivos envolvidos quando alguém põe em uso esta habilidade:

1. *Modelo de Gough* – de tipo ascendente (bottom-up: das partes para o todo), que se apoia em processos cognitivos fono-morfo-sintáticos locais. A leitura é um processo indutivo, linear das informações, que vai construindo o significado através da análise e síntese do significado das partes.
2. *Modelo de Goodman* – de tipo descendente (top-down: do todo para as partes), que se apoia em processos cognitivos esquemáticos por hipotetização (formulação e testagem de hipóteses), considerando o conhecimento prévio do leitor. A leitura é um processo dedutivo, não-linear, das informações, indo da macro para a microestrutura do texto e da função para a forma.
3. *Modelo de Rumelhart* – de tipo interativo (bottom-up e top-down simultânea ou paralelamente), que se apoia na integração de processos computacionais e esquemáticos, locais e globais, ativados e operantes em paralelo. Este modelo teve duas versões:
 - a primeira, equilibrando processos bottom-up e top-down;
 - a segunda, privilegiando os processos esquemáticos, mas sem desconsiderar estratégias computacionais e locais.

Modelos básicos de leitura

- I. A teoria *bottom-up* argumenta que o leitor constrói o texto das pequenas unidades para unidades progressivamente maiores (de letras para palavras para sintagmas para frases para sentenças etc). Decodificação é o termo para esse processo. Este tipo de leitura é aquele que enfatiza o processo ascendente, construindo o significado principalmente com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura ou quase nenhuma nas entrelinhas do texto, detendo-se vagarosamente nas palavras, valorizando o vocabulário do texto, dando atenção às partes menores do texto. Exercícios centrados em estratégias bottom-up constroem e desenvolvem micro-habilidades que pretendem otimizar este tipo de processos cognitivos.
- II. A teoria *top-down* argumenta que os leitores trazem seu próprio conhecimento, suas experiências e suas dúvidas para o texto e continuam lendo-o até que as hipóteses ditas anteriormente sejam confirmadas. Este tipo de leitura privilegia a abordagem descendente em seus modelos de aprendizagem, ou seja, privilegia o leitor que apreende rapidamente as ideias gerais e essenciais do texto, é fluente, porém deve ter cuidado para não fazer excessos de adivinhações do significado geral. Consequentemente, o leitor aqui implicado é o que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação propriamente dita do texto. Exercícios centrados em estratégias *top-down* constroem e desenvolvem micro-habilidades que pretendem otimizar este tipo de processos cognitivos.
- III. A teoria interativa argumenta que os processos *top-down* e *bottom-up* ocorrem alternados ou ao mesmo tempo. Ambos os tipos de estratégia acima entram em jogo de forma balanceada, de acordo com os objetivos do leitor e os problemas de leitura que enfrenta.

O ensino de leitura que considera tanto estratégias *top-down* quanto *bottom-up* prepara completamente o aprendiz para esta macro-habilidade.

Que mecanismos envolvidos nesses modelos interessam ao designer de materiais para cursos de leitura?

No modelo descendente ou *top-down*, o leitor ativa os pacotes de esquemas, ou seja, os conhecimentos já estruturados, acompanhados de diretrizes para emprego em dada classe de contextos. Tais pacotes ligam-se a outros esquemas ou subesquemas, acionando uma rede de inter-relações ativadas no ato da leitura. Com isso, vai produzindo significações e situações novas, assim como um falante é capaz de entender e produzir sentenças nunca antes ouvidas.

O processamento *top-down* pode ocorrer no nível da palavra, da frase ou do texto.

1. *Nível da palavra* – o leitor pode seguir pistas como: letras iniciais ou finais; o input visual; o léxico mental com as regras de composição grafêmica e de formação de palavras. Aqui, a possibilidade de leitura descendente está relacionada à familiaridade das regras de formação de palavras.
2. *Nível da frase* – o processamento segue critérios semânticos vinculados a esquemas morfo-sintáticos já conhecidos.
3. *Nível do texto* – o leitor usa esquemas acionados por palavras ou expressões temáticas e esquemas que codificam estruturas retóricas mais abrangentes.

Na medida em que a compreensão do novo ocorre, os esquemas e as variáveis são preenchidas, constituindo-se em representação mental consciente. As informações passam a ser dadas e, estando no nível do consciente, passam a engendrar novas informações.

Em outras palavras, o processamento de leitura *top-down* aciona esquemas já codificados dotados de plasticidade – desta forma aproximando-se da assim-chamada concepção prototípica do significado – a qual defende que conceitos identificam seus exemplares percorrendo um *continuum* que procede dos mais típicos (maçã, como fruta) aos bem atípicos (tomate, no mesmo conjunto).

O modelo descendente identifica-se com a leitura preditiva, apoiada na aplicação-testagem dos conhecimentos verbais e não-verbais organizados e já armazenados na MLT, do seguinte modo:

Previsão: antecipando e prognosticando estruturação e significância

↓

Confirmação: verificando prognósticos e monitorando para confirmar ou desconfirmar no insumo posterior o que era esperado

↓

Reprocessamento-correção: reprocessando diante de inconsistências ou prognósticos desconfirmados.

Este modelo ressalta a importância de ensinar leitura empregando (entre outras) essa micro-habilidade (cujo nome técnico é *predicting* - predizer).

Partindo de concepções hipotéticas derivadas do conhecimento prévio de um leitor, também inclui um conhecimento semântico das escolhas possíveis - o que permite categorizá-las para fins de testagem e retestagem e, deste modo, confirmá-las ou descartá-las. Logo, este modelo não considera a compreensão como "pronta", pré-dada.

Na perspectiva *top-down*, ganham destaque, além da linguagem, memória, percepção e raciocínio. O ato de ler parte do momento em que o sistema de processamento cognitivo capta input visual e cessa (ou faz pausa) com um resultado cognitivo decorrente da integração da nova informação ao conhecimento previamente armazenado.

No modelo ascendente ou *bottom-up*, o mecanismo proposto contrasta fortemente com o anterior, como você passará a ver.

Tudo começa quando o aparato sensorial capta uma palavra e, em decorrência, um ícone correspondente ao estímulo se forma no buffer visual. Daí por diante, entram em ação programas da MT (memória de trabalho).

Uma operação de *scanning* - escaneamento, que podemos comparar metaforicamente com o que existe num processador de textos - compara o conteúdo do ícone com padrões residentes na MLT (memória de longo termo), registrando e encadeando as letras uma a uma. Então são determinados os sons e a condição linguística de "forma livre", resultando uma unidade lexical.

Em seguida, entram em jogo mecanismos sintático-semânticos e logo após protocolos de pronúncia. Se for o caso, também ativação serial do aparelho fonador, resultando a vocalização da palavra.

A crítica a este modelo basicamente se resume na inflexível serialização de todas as etapas, que, então, não interagem, deixando de haver feedback de controle mútuo.

São importantes no modelo (no sentido de poderem limitar, "fazer teto" à competência de leitura do aprendiz:

- a. *Habilidades gramaticais* - laços coesivos, palavras conjuntivas etc. Sem isso, também fica prejudicada a capacidade de síntese de informações. Por essa razão, o reconhecimento das conjunções e outros instrumentos linguísticos entre sentenças é crucial para as habilidades de composição da informação.

Portanto, o desenvolvimento das habilidades de decodificação *bottom-up* deve incluir a instrução em sala de aula sobre os instrumentos coesivos (substituição, elipse, conjunção, coesão lexical etc.) e sua função entre as sentenças e os parágrafos.

- a. *Domínio e repertório vocabular* - emprego estratégico de sinônimos, expressões formulaicas,

variedade vocabular sensível a contexto, gênero, contrastes sócio-culturais mais sutis.

SAIBA MAIS

[Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social](#)

[voltar ao topo](#)

AULA 13**LEITURA, VOCABULÁRIO, ESCOLARIZAÇÃO**

Links ao conteúdo:

- [4.1. Leitura e aquisição do vocabulário](#)
- [4.2. Processamento ascendente e conhecimento gramatical](#)
- [4.3. O modelo interativo de primeira geração](#)
- [4.4. O modelo interativo de segunda geração](#)
- [4.5. Modelo dos estágios de Chall](#)

Objetivos da aula

1. Apresentar e discutir as principais questões atinentes à aquisição de vocabulário através da leitura
2. Familiarizar o aluno com o modelo interativo de leitura em suas duas versões, procurando contrastá-las
3. Apresentar ao aluno o Modelo de Chall, explicativo das diversas fases pelas quais passa o processo de aquisição-construção da habilidade de leitura

[voltar ao topo](#)

4.1. Leitura e aquisição do vocabulário

A esta altura, é oportuno fazermos algumas considerações sobre a aquisição do vocabulário.

Uma palavra não tem um significado fixo, mas sim uma variedade de significados ao redor de um núcleo prototípico, os quais interagem com o contexto e o conhecimento prévio. Na falta de experiências práticas associadas às palavras em diferentes contextos, a compreensão dos itens lexicais e as sentenças por inteiro serão afetadas.

Portanto, aprendizagem vocabular deve ser inseparável da aprendizagem conceptual. Ensinar conhecimento prévio (informação esquemática, conceptual) é ensinar o vocabulário relacionado a ele, e reciprocamente, ensinar vocabulário é ensinar novos conceitos – sem descuidar das diferenças interculturais no vocabulário.

Estudos sobre a compreensão da leitura em primeira e segunda língua, que empregam a instrução em pré-leitura nos significados das palavras, têm mostrado tanto aspectos positivos quanto negativos na eliciação de efeito significativo, o que mostra a necessidade de aplicar estudos de vocabulário também em outros níveis.

Mesmo admitindo que quaisquer conclusões tiradas de relativamente poucos estudos merecem ser vistas com cautela, certas características parecem distinguir programas de ensino efetivos e não efetivos. Isto ressalvado, vários trabalhos sobre os efeitos de instrução de vocabulário sobre a compreensão e a aprendizagem dos significados das palavras parecem apontar algumas tendências.

Alguns aspectos particularmente representativos desses estudos vão sumarizados abaixo.

1. A pré-leitura e o vocabulário – resultados mais animadores acompanham o privilegiar o ensino de palavras-chave em passagens-alvo, em conjuntos semântica e topicamente relacionados, de modo que os significados das palavras e o conhecimento prévio melhorem simultaneamente.

Outras estratégias também têm se mostrado positivas, como

- acoplar informações de definição e contextuais, para maior imbricamento dos significados, e
- ensinar os significados das palavras mostrando que elas são elementos-chave para passagens-alvo, atuando como pistas para a formação de hipóteses relativas ao assunto do texto.

1. O desenvolvimento de vocabulário ao longo do texto – o êxito depende de se pensar em termos conceituais, a saber, uma rede interligada de conceitos que representem ideias de parentescos semânticos que façam o aluno ativar o esquema adequado às ideias principais para compreender o texto.

FIQUE ATENTO

É importante advertir que simplesmente apresentar uma lista de itens de vocabulário novo ou não familiar para ser encontrado em um texto, até mesmo com definições apropriadas a seu uso nesse texto, não garante a aprendizagem da palavra ou do seu conceito, nem uma melhor compreensão do texto ou de um trecho deste.

[voltar ao topo](#)

4.2. Processamento ascendente e conhecimento gramatical

Os conhecimentos ativados na leitura podem ser subdivididos em:

- a. conhecimento de forma; e
 - b. conhecimento de substância
- Conhecimento de forma (do sistema gramatical em suas regras e formas) – é indispensável no processamento ascendente ou *bottom-up*. Inclui o reconhecimento de padrões grafofônicos (que têm a ver com a correspondência grafema-fonema), lexicais, sintático-semânticos e retóricos.
 - Conhecimento de substância (das noções, funções e tópicos) – é fundamental no processamento descendente ou *top-down*. Inclui informação pragmática, sócio-cultural e tópico-específica (que tem a ver com conhecimento de mundo recortado para determinado assunto + a perspectiva em que é abordado).

A leitura em termos *bottom-up*, ou seja, concebida em sua face de forma, requer um alto grau de controle gramatical sobre estruturas. Sem este domínio, o leitor não dispõe de habilidades de reconhecimento de pistas sobre a construção dos sentidos.

O conhecimento gramatical que efetivamente potencializa a leitura não é o conhecimento fragmentário e de formas e regras isoladas que encontramos tipicamente nas gramáticas normativas e material de ensino baseado nelas. E sim o holístico (global, integrativo, concernente a habilidades que se apoiam reciprocamente).

Para a conquista desta competência que poderíamos com propriedade denominar “gramática nas habilidades” (alicerce do bom ensino de línguas, materna e segunda), é preciso implementar estratégias capazes de desenvolver na memória de trabalho do aluno-leitor programas mais poderosos de processamento sintático.

Falamos aqui de programas que possam “varrer” com o olho-cérebro segmentos cada vez mais longos e mais complexos de constituintes e orações, mapear seus elementos, estruturas e funções e efetuar operações de compactação-descompactação sempre que os mecanismos cognitivos de construção dos sentidos o exigirem. Esse mapeamento da microestrutura textual, de reconstituição de elementos, suas classes de palavras, seu posicionamento relativo no sintagma e na sentença, sua função ou funções e o lugar que esses dados mantêm em face de outros na estrutura, é chamado “parsing”.

Estes programas “carregados” na MT do aprendiz, devem, portanto, ser capazes de aplicar instruções a constituintes e segmentos textuais cada vez mais complexos. O “parsing” de

sentenças, que acima elucidamos, é um exemplo de processamento bottom-up extremamente importante. O mesmo se aplica no nível transfrástico (intersentenças) ao tratarmos de processos coesivos que incluam mecanismos sofisticados de referência anafórica (em termos técnicos, morfossintaxe endofórica mais complexa).

[voltar ao topo](#)

4.3. O modelo interativo de primeira geração

Esta versão inicial do modelo interativo não prevê nenhuma direção ou sequência pré-determinada, e sim processamento simultâneo (em paralelo) e seletivo de várias fontes de informação: visual, ortográfica, lexical, semântica, sintática e esquemática. Ou seja, todo esse “folhado” da composição textual, todos os seus níveis, entra em processamento paralelo e esse feixe de dados alimenta os programas da memória de trabalho.

O modelo incorpora um mecanismo analítico para processamento de informação visual. A leitura é considerada um processo simultaneamente perceptual e cognitivo – vale dizer, não é só “adivinhação” nem só “decodificação”, mas integra ambos.

Mesmo assim, os aspectos *bottom-up* (ascendentes), voltados à elaboração da forma, têm grande destaque nesta primeira versão. Mais precisamente, a informação grafêmica é explicada em detalhe. Essa informação alimenta um centro de armazenagem visual [aqui o *input* sofre processamento por meio de um dispositivo de extração de traços]. Daqui a informação se dirige a um sintetizador de traços [os traços antes extraídos entram num centro de processamento que tem acesso simultâneo a conhecimento ortográfico, lexical, sintático e semântico]. E deste ponto os programas de processamento semântico extraem a interpretação mais provável.

O problema mais sério com esta versão é que ela não especifica como essas fontes de informação interagem, nem como podem controlar o processo de realimentação e controle por meio de feed-back. Isso levou a uma reformulação e ao lançamento do modelo de segunda geração.

[voltar ao topo](#)

4.4. O modelo interativo de segunda geração

Este modelo difere do anterior ao fortalecer o papel do processamento semântico, embora o

processamento perceptivo-local permaneça atuante. O peso relativo dos processos ascendente e descendente se altera, com o fiel da balança deslocado um pouco mais ao segundo.

O construto básico desta segunda versão é o *esquema*, definido como unidade de conhecimento que provê molduras (termo técnico “frames”) para interpretar o mundo, incluindo o “mundo possível” (que pode ser perfeitamente ficcional sem quaisquer percalços) do texto. A hipótese fundamental do modelo passa a ser esta: só podemos interpretar a informação visual e as palavras do input relacionando-as à nossa experiência prévia e conhecimento já armazenado e estruturado – material esse “empacotado” em um número indeterminado de unidades cuja abrangência e especificidade podem variar

Os esquemas de um indivíduo são suscetíveis de mudança com o tempo e a experiência (inclusive de leitor). Logo, eles não devem ser pensados como pacotes fixos e estáveis, e sim como fluidos e constantemente modificáveis – tal como se concebe o conhecimento conceptual (que você estudou nas aulas iniciais).

Esta nova versão pretende destacar no ensino de leitura exatamente a micro-habilidade preditiva (o “predicting”, micro-habilidade de formular, testar e confirmar / refutar hipóteses sobre o significado do que é lido) – fundamental no modelo ascendente ou top-down, embora sem descartar o valor das micro-habilidades locais como o “parsing”.

Neste ponto já temos uma boa base acerca do que parece ocorrer na mente de um leitor que consegue proceder a uma leitura com um mínimo de desembaraço (exceto para o modelo bottom-up, apto a explicar o próprio aprendizado do mecanismo de leitura que todos nós já automatizamos).

Apesar disso, falta ainda dar conta de como um indivíduo aprende (literalmente!) a ler e vai progressivamente ganhando refinamento e sofisticação nessa habilidade. É o que o modelo dos estágios (de leitura) de Chall procura explicar.

[voltar ao topo](#)

4.5. Modelo dos estágios de Chall

1. **Estágio 0** (pré-leitura, até cerca de 5-6 anos) – As crianças começam tendo uma ideia do que seja leitura, do que sejam letras e palavras. Aprendem no seu ambiente, com o comportamento e o estímulo dos adultos, o valor do ato de ler. É nessa etapa que os adultos devem cultivar na criança o apreço e a interação constante com a palavra escrita, motivando o pequeno para o letramento.
2. **Estágio 1** (leitura: decodificação inicial, 6-7 anos) – As crianças [na cultura de língua alfabética] se dão conta do “princípio alfabético”: letras e grupos de letras representam “sons”. Dão-se conta da conexão entre padrões de grafiação e padrões de pronúncia. É exatamente nesta etapa que se inicia o aprendizado dos mecanismos de decodificação, que deverão ser devidamente automatizados (ver Estágio 3) se queremos o êxito escolar das

nossas crianças. A esse respeito, queremos ressaltar que o trabalho do alfabetizador não é, de forma alguma, função simples e banal que poderia ser exercida de maneira amadorística. Ao contrário, é uma atividade complexa, que requer o preparo que só profissionais especializados adquiriram. Se a criança for “alfabetizada” (?!) com o despreparo de pessoal não habilitado (amadores “dispostos a ajudar”), suas insuficiências se arrastarão até o final do ensino fundamental e mesmo atingirão o ensino médio, quando se tornará difícil no contexto escolar normal refluir à pós-alfabetização e tentar reverter o quadro, atenuando as sequelas de etapas iniciais mal conduzidas.

3. **Estágio 2** (leitura: consolidação / fluência da decodificação, 7-8 anos) – Supondo que a etapa anterior foi realizada com sucesso, as crianças já dominam o princípio alfabético e se tornam capazes de lidar com grupos de letras como “chunks” (itens abrangentes da MT) que preenchem a *workspan* (os espaços de alocação de dados que você viu nas aulas sobre a aquisição do conhecimento). Este é um estágio crucialmente dependente de prática intensiva de leitura até o *overlearning* (prática superexaustiva de leitura visando à fluência e à otimização do processo decodificatório). Ou seja, este estágio visa fazer a criança percorrer o “estirão de automatização” – e é tão delicado e crucial quanto o anterior (talvez até mais), e as mesmas observações sobre a complexidade do processo e a responsabilidade em conduzi-lo valem aqui. Se a correspondência grafema-som e os mecanismos de reconhecimento de palavras e suas funções não forem automatizados plenamente a ponto de não requererem mais a atenção consciente, as crianças não terão, mais adiante na escolarização, o espaço alocável (*workspan*) na MT necessário para lidar com ideias e significações de textos. As deficiências crônicas de leitura advêm principalmente de um Estágio 2 falho, automatização não conquistada (embora as etapas 1 e 2 respondam conjuntamente pelas bases da escolarização bem-sucedida)...
4. **Estágio 3** (ler para aprender, 9-14 anos) – Com o processo de decodificação automatizado e fluente a ponto de não ser mais necessário prestar atenção em “como” se lê, as crianças e adolescentes, até o final do Ensino Fundamental, passarão a se dedicar a “ler para aprender”. Estarão construindo aos poucos na sua MT programas de processamento de conteúdo cada vez mais poderosos. Ou seja, constroem a partir deste ponto suas estratégias básicas de leitura, que envolvem, entre outras micro-habilidades, discernir as ideias e conceitos mais importantes de textos informativos e opinativos, as rotinas sócio-culturais associadas ao conhecimento de mundo, a caracterização de personagens e enredo na ficção etc. Enfim, buscar e obter informação, identificar a ideia central (bem como o objetivo do texto) e as ideias secundárias que lhe servem de apoio. O professor cuidará de prover ao aluno generosas oportunidades de *ler para obter informação, ler para saber*.
5. **Estágio 4** (estratégias avançadas (I), 14-16/17 anos) – Os adolescentes no Ensino Médio, se as etapas anteriores tiveram sucesso, tornam-se capazes de distinguir, chamar a atenção e administrar pontos-de-vista diversos ou alternativos sobre fatos, conceitos, opiniões sobre determinado assunto. É a etapa da leitura em que os textos pretendem polemizar ou comparar posições e teorias, tomando partido de uma ou outra e sabendo por que se colocou neste ou naquele “lado” da questão. O professor cuidará de prover ao aluno generosas oportunidades de *ler para comparar, julgar e posicionar-se*. Interessante é que justamente este estágio prepara o aluno para este tipo de tarefa na produção textual: a redação do vestibular.
6. **Estágio 5** (estratégias avançadas (II), 18 anos em diante) – O adulto mais ou menos maduro, o jovem cursando terceiro grau, a esta altura mostram-se proficientes na medida em que são aptos à leitura crítica e à síntese de diversas perspectivas (resenhar), além da construção do próprio ponto-de-vista com alguma originalidade.

Cabe observar que o grau máximo de sofisticação na leitura, que somente é atingido satisfatoriamente por uma pequena minoria, está na *leitura dialética*, que consiste, sucintamente, em ler e ultrapassar contradições, enxergar nestas possíveis saídas às quais cabe a metáfora de Guimarães Rosa: a travessia para a terceira margem do rio.

[voltar ao topo](#)

UNIDADE 5

DESIGN DE MATERIAIS DIDÁTICOS

AULA 14

PRINCÍPIOS GERAIS DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS (I)

Objetivos da aula

1. Introduzir ao aluno os princípios que regem as tomadas de decisão acerca das propriedades dos materiais didáticos a levar em conta em sua elaboração
2. Introduzir ao aluno os princípios que governam as tomadas de decisão sobre os modos de organizar os recursos contemplados pelas variáveis assinaladas no item anterior

5.1. Parâmetros de design de atividades

Neste ponto da nossa disciplina, você se armou de toda a teoria necessária para começar a criar atividades de ensino de línguas (com ênfase em leitura) de valor didático cientificamente defensável, além de ser capaz de julgar com razoável segurança se determinadas tarefas prescritas em materiais já elaborados correspondem ou não (e em que medida e aspectos) aos seus objetivos, expectativas e realidade escolar.

Tudo começa com a pergunta:

- Quais são as reais necessidades dos meus alunos?

Vamos esclarecê-la.

Embora materiais didáticos do mercado sejam “pacotes fixos” de teoria e exercícios, alunos não são iguais em todo lugar e toda época. E mesmo em uma sala de aula há seres humanos com uma série de singularidades. Tudo isso evidentemente predispõe o contexto de ensino a conflitos.

Mas as intervenções do professor como profissional do ensino de línguas só podem levar em consideração essas singularidades de forma limitada, e o trabalho didático real consiste em tomadas de decisão apoiadas em tendências e médias do contexto. Além disso, a escolarização formal impõe o desafio de conciliar dois polos: as necessidades institucionais da clientela – de-terminadas de forma centralizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – e a realidade sociocultural que ela configura.

Ser designer de materiais didáticos consiste, de certo modo, na arte de responder a esse desafio da maneira mais satisfatória possível, reconhecendo que não raro o docente esbarra em limitações objetivas e precisa lidar com elas com “jogo de cintura”.

Neste curso de design, qual será o nosso princípio básico? Este:

- O currículo determina o conteúdo a ser trabalhado;
- O perfil da clientela determina a organização do conteúdo (dentro dos limites do currículo);
- O paradigma do professor determina as estratégias de didatização do conteúdo organizado (dentro dos limites do perfil da clientela).

Se quisermos “rotular” isso, grosso modo corresponde a: currículo → planejamento → trabalho didático.

De agora em diante, tudo que tratarmos nesta disciplina girará em torno do binômio “**planejamento ↔ trabalho didático**”. Decisões do designer estarão constantemente atentos para a relação (que pode e deve ser sempre checada e revista) entre:

- Necessidades dos alunos
- Prioridades quanto ao conteúdo
- Metodologias e técnicas adotadas

As necessidades dos alunos, por sua vez, determinam os seguintes fatores:

- I. O patamar de competência linguística (que inclui: comunicativa) da turma – obtido por diversas formas de avaliação contínua. Nesta disciplina não abordaremos o extenso e controverso tema da avaliação. Você disporá de bibliografia abundante sobre o assunto, inclusive aplicado especificamente a ensino de línguas.
- II. O patamar de metas a atingir numa dada etapa do trabalho didático – em consonância com as teorias de aquisição do conhecimento e da linguagem
- III. Os meios e estratégias (alicerçados pelos conceitos pertinentes) que viabilizam a passagem de (I) a (II)

Vamos nos ater, de agora em diante, ao item (III), abordando os outros somente na medida do necessário.

Mas, voltemos à pergunta acima. Uma análise das necessidades dos nossos alunos visa a verificar:

- O que o aluno precisa saber

Entretanto, isso não basta. Vai ser preciso complementar essa informação com outra pergunta:

- O que o aluno precisa fazer para saber – que atividades ele deve realizar para chegar a atingir os objetivos que identificamos a partir das necessidades que ele tem.

E aqui entramos justamente na série de parâmetros que entram em jogo na produção de materiais didáticos.

São eles:

a. **Metas e objetivos**

As metas são os objetivos gerais, mais amplos e de longo prazo. Ou têm a ver com as macro-habilidades – fala, compreensão aural, leitura e escrita (com maior destaque às duas últimas no letramento) – ou um segmento representativo delas – como leitura do texto literário.

Já por “objetivos” nos referimos aos objetivos específicos, restritos aos resultados desejados no curto prazo, em um módulo, unidade de curso ou mesmo unidade de aula. Até mesmo uma tarefa de certa envergadura tem seus objetivos específicos, pois o professor deseja empregar o input da tarefa para trabalhar uma micro-habilidade específica, ou então algum tipo de conhecimento pertinente ao tipo de habilidade trabalhada – declarativo, procedural, conceptual etc.

a. **Variáveis didáticas**

Indispensáveis ao designer na organização dos conteúdos, seleção e sequenciação de input (textos e outros materiais), produção e sequenciação de tarefas e grupos de tarefas. Nunca é de-mais lembrar que os recursos e estratégias a serem usados pelo professor dependerão da realidade do contexto de ensino.

As mais importantes são:

- Macro-habilidades – já comentadas.
- Micro-habilidades – são aquelas que no conjunto compõem as macro-habilidades. Exemplos seriam o predicting e o parsing, também já co-comentadas.
- Situações & – são os contextos de situação, que podem influir na produção e compreensão da linguagem. Exemplos: no hotel, no supermercado, no restaurante.
- Conteúdo & – assuntos ou tópicos abordados na unidade. Podem servir de “cabide” pedagógico para diversos gêneros. Exemplos seriam a melhoria dos transportes públicos ou a adoção de crianças por casais homossexuais.

- Cultura – o termo é complexo e multiconceitual e não há como aprofundar o assunto aqui. O que podemos dizer é que a tendência hoje é o designer prever a abordagem interculturalista das unidades culturais selecionadas. Um exemplo interessante para a própria escola é o problema da permissão ou não da terceirização dos serviços de cantina em função da interdição da venda de alimentos “não saudáveis”.
- Gramática – você pode retornar e rever o que tratamos sobre as gramáticas nas aulas iniciais. Aqui acrescentamos o seguinte: convém o professor dominar a gramática descritiva para poder realizar os trabalhos de síntese indispensáveis para o aprimoramento das habilidades de ler e redigir – sem descartar, é claro, a gramática normativa, importante, por exemplo, como fonte de consulta para trabalhos de revisão de textos.
- Noções – o termo aplica-se a unidades semânticas genéricas que participam da economia linguística. Exemplo: causa, efeito, meio, fim, condição, tempo, espaço etc. Quem trabalha com locuções ou orações adverbiais está familiarizado com tudo isso. Você também poderá lembrar de certas gramáticas normativas que enumeram quase exaustivamente os valores semânticos de preposições, como: posição, origem, quantidade, modo, preço, companhia, entre outros.
- Funções – equivalem, grosso modo, aos atos de fala que você já estudou na Pragmática. Dominar uma função, em aquisição, é saber usar a língua para desempenhar um ato de fala cabível em dada situação e da maneira adequada a essa situação, como: queixar-se, apresentar-se, avisar, solicitar, desculpar-se, elogiar, entre outros tantos.
- Vocabulário – o domínio do vocabulário em determinadas áreas do conhecimento pode alavancar o desempenho do estudante tanto em leitura quanto em produção nas mesmas e influir decisivamente na trajetória profissional a ser percorrida. Acompanhando esta constatação, há cursos de línguas que selecionam a gama de assuntos em função da clientela. Por exemplo, executivos de uma empresa transnacional farmacêutica.
- Já vimos que a aquisição do vocabulário deve ser tratada com o necessário cuidado. O uso constante de listinhas de “palavras difíceis” ao lado de textos escolares é decididamente desaconselhável por desestimular o aluno a inferir o significado da palavra a partir do contexto e a consultar o dicionário quando as pistas do texto e da morfologia da palavra são insuficientes para sua elucidação. Além disso, cabe ao professor usar dicionários especiais para preparar suas atividades (e, se possível, familiarizar os alunos com estes instrumentos). É o caso do dicionário analógico, dicionário de sinônimos, dicionário de regência verbal e nominal.
- Pronúncia – embora seja preocupação predominante no ensino de segunda língua, vale lembrar que, em certas opções metodológicas (role-play, leitura em voz alta, trabalho com gêneros da oralidade), expressar-se oralmente de maneira clara e conveniente para a situação é habilidade integrante da competência comunicativa mesmo de falantes nativos, e pode fazer a diferença para esse aluno no mercado de trabalho, por exemplo.

Porém a lista anterior apenas enumera os fatores que devem ser levados em consideração. Temos, digamos assim, os ingredientes do bolo, mas essa lista de ingredientes nada informa sobre o modo de preparo. É o que ocorre neste caso. Torna-se necessário acrescentar mais uma

lista, desta vez focalizando os princípios de organização de todos esses fatores. Aqui vão e-les:

1. Qual é a grade curricular (itens de planejamento) em que vou situar meu trabalho de designer?
2. Qual é o perfil de organização de curso que pretendo adotar – estrutural, cíclico, matricial, story-line, modular (mais abaixo trataremos desta tipologia) ?
3. Como posso selecionar e encadear itens (dentre aqueles elencados na lista anterior) segundo algum critério consistente teoricamente e compatível com essa organização ?
4. Que gênero(s) devo selecionar e encadear segundo os itens que constam em cada unidade de curso e no planejamento como um todo?
5. Que macro-habilidades serão trabalhadas e que metodologia será empregada para isso?
6. Que tarefas e encadeamentos de tarefas serão formulados?
7. Com relação a cada tarefa ou grupo de tarefas, que objetivos específicos serão estabelecidos para o aluno atingir por meio da realização dessa(s) tarefa(s)?
8. Está claro para o aluno que realiza determinada tarefa onde exatamente ele deve chegar (em termos de desempenho linguístico) no caso de ser bem-sucedido e qual a micro-habilidade que ele está desenvolvendo com a realização daquela ?
9. O aluno que realizou a tarefa tem meios de perceber a diferença entre o que sabia antes e o que passou a saber / ou entre o que era capaz de fazer (ou não) antes da tarefa e passou a ser após tê-la realizado?
10. Como será o apoio docente ao aluno redigido ou esquematizado no material (impressos, vídeos etc.)? E/ou na mediação presencial entre professor e aluno ao longo da realização da atividade prescrita?
11. Que eventos (e aspectos do feed-back) serão considerados evidência de
 - Êxito ou algum tipo de avanço?
 - Necessidade de ajustes ou reformulações ?

APÊNDICE

FORMATOS DE CURSO DE LÍNGUA

1. ESTRUTURAL – tradicional. Acompanha o formato de uma gramática normativa. Não-comunicativo. O saber-o-quê prevalece sobre o saber-como.
2. MODULAR – pacote fechado. Equivale metodologicamente ao ao project work de grandes proporções. Totalmente negociado e centrado no aluno, sendo inadequado para currículos pré-fixados. Apto à pedagogia centrada antes no processo do que no produto.
3. STORY-LINE – dá um “fio de continuidade” contextual ao curso. Bom para alunos que se beneficiam de contextualização dos tópicos e ativação de processos identificatórios. É facilmente hibridizável.
4. MATRICIAL – apropriado para tópicos multiperspectivados. Recomendado quando pesa mais o fator intercultural.
5. CICLICO – especialmente recomendado para a construção de conceitos e habilidades de forma gradativa. Combina muito bem a pedagogia centrada no processo com a centrada no produto. Quando a situação não é a de curso livre, precisa em geral mesclar-se com outros formatos.

SAIBA MAIS

[LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas.](#)

[voltar ao topo](#)

AULA 15

PRINCÍPIOS GERAIS DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS (II)

Objetivo da aula

1. Familiarizar o aluno com o conjunto de variáveis que influem no grau de dificuldade dos recursos implementados e que permitem ao designer ordenar as atividades segundo o grau de dificuldade

5.2. A sequenciação de atividades por ordem de dificuldade

Até o momento, você aprendeu:

- Quais são os fatores a serem considerados ao elaborar (ou modificar) uma atividade; e
- Como organizar esses fatores e fazê-los convergir às metas e objetivos estipulados, além de mobilizar os meios e estratégias apropriados para assessorar o aluno na realização da atividade prescrita.

Agora vamos aprender a enfrentar outro problema:

- Como ordenar as atividades didáticas por grau de dificuldade?

Sem pretender esgotar o assunto, vamos fornecer algumas dicas que servirão de ponto de partida para eventuais ajustes em função da resposta pedagógica proporcionada pela turma concreta. De início, alguns princípios serão particularmente úteis:

Atividades de compreensão apresentam menor dificuldade que as de produção. Mais precisamente, compreender precede enunciar, por ordem de dificuldade. Ou ainda mais ao ponto: leitura é uma atividade menos desafiante que redação (dado um nível X de processamento de linguagem).

Daí que convém a você criar unidades de curso que iniciem com uma subunidade de leitura e terminem com uma subunidade de produção textual (podendo interpor atividades que trabalhem mais aprofundadamente o foco na forma ou derivar para conteúdos de literatura aproveitando como elo alguma consideração de ordem temática e/ou histórico-cultural).

Outro aspecto a considerar é que existem condições inerentes a uma tarefa que a tornam mais difícil, sendo sua contrária determinante de menor dificuldade. Essas condições são de tipo cumulativo, isto é, podem se somar em uma mesma atividade ou bloco de atividades, contribuindo, no seu conjunto, para aumentar a complexidade da tarefa. Nesses casos, ou o professor apresenta a atividade mais adiante, ou se assegura que os alunos têm a assessoria necessária do profissional ou de outros recursos técnicos para realizarem-na com êxito.

A lista que se segue guiará você na sequenciação das atividades que pretender criar ou implementar de outras fontes.

Uma atividade tenderá a ser mais difícil - e portanto menos apta a ser realizada com êxito por determinada turma - quanto maior o número de condições abaixo enumeradas que apresentar:

O aluno não mostra autoconfiança diante da tarefa a ele apresentada
O aluno não demonstra motivação ou a tarefa não apresenta a significância que a torne motivadora
O aluno não tem experiência prévia no tipo de protocolo, instruções ou outro fator determinante no cumprimento da tarefa
O aluno não está preparado para realizar a tarefa (não está ainda no patamar de competência para enfrentá-la mesmo com a ajuda do profissional)
O aluno não dispõe dos dados culturais necessários ou não tem condições de acessá-los previamente ou durante a realização da atividade
Existe um número muito grande de fatores a processar no texto; por exemplo, o vocabulário, a sintaxe, a semântica, a pragmática e a estrutura textual se encontram simultaneamente num nível desafiador ao aluno
Há muitas etapas a cumprir na tarefa, ou seja, há muitas intervenções a serem efetuadas cumulativamente no input - quando poderiam ser melhor distribuídas em outras unidades de aula ou de curso.
Há muitos fatores de peso no contexto, vale dizer, o aluno tem dificuldade de distribuir adequadamente a atenção, estabelecer prioridades e correlacionar aspectos que competem entre si para o entendimento da tarefa ou do objetivo da intervenção
O aluno dispõe de pouca ajuda para realizar a tarefa, isto é, está muito mais na dependência de sua competência precária e/ou de instrumentos que dispensam ou minimizam a presença do docente
O material textual apresenta excessivo refinamento formal, ou melhor dito, trata-se de input "pesado" em si mesmo para processamento - hermético, rebuscado, rebarbativo.
O aluno precisa cumprir a tarefa ou parte(s) dela em um lapso de tempo demasiado pequeno, estando assim submetido a uma pressão temporal e o estresse disso decorrente
O material é demasiado extenso, dificultando ao aluno a visão do todo, tanto para a assimilação em si do material quanto para o autocontrole dos resultados das intervenções exigidas na tarefa
A tarefa está apresentada sem clareza, ou seja, há problemas concernentes à própria atividade, às próprias instruções que o designer inseriu no material didático
O aluno não dispõe de pistas contextuais para se situar na construção dos sentidos - do texto e/ou de suas intervenções neste.
O assunto do texto ou o propósito da atividade não são familiares ao aluno; este não dispõe do conhecimento prévio que o capacite a cumprir a tarefa

A sintaxe do input (texto e/ou materiais complementares) é complexa para o nível de interlíngua ou sistema de transição do aluno; este ainda carece de “prontidão” para a atividade
O vocabulário do assunto não é suficientemente específico a ponto de orientar o aluno no mapeamento semântico do tópico desenvolvido
O assunto do texto se desenvolve fora da sequência temporal e lógica sinalizadora da coerência textual
O material não está apoiado no não-verbal – o que lhe propiciaria informação suplementar útil ao aluno (contextualização, desambiguação etc.)
A tarefa é elaborada de modo a deixar o aluno cognitivamente passivo, subexigido quanto ao que é capaz de fazer
O texto apresenta uma superabundância de informações a serem obtidas por inferências, isto é, oferece ao aluno baixa explicitude para o patamar de competência em que o mesmo se encontra
O texto não organiza adequadamente as informações, deixando-as dispersas

Por outro lado, você, ao elaborar as unidades de aula ou curso, poderá ter expectativas realistas de ser bem-sucedido designer se:

- Seu aluno tiver autoconfiança, motivação, experiência anterior, preparo, conhecimento prévio e pistas contextuais, prontidão cognitiva, familiaridade com o assunto ou com o gênero, tempo suficiente e senso de propósito para o que está sendo solicitado;
- Se o texto ou input tiver dimensão moderada, clareza, poucos níveis de dificuldade ou desafio, informações explícitas e bem ordenadas, apoio no contexto ou em material não verbal;
- Se o modelo de atividade tiver instruções bem formuladas, tornar o aluno participativo, abranger etapas de execução bem dosadas.

[voltar ao topo](#)

AULA 16

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS ESPECÍFICOS PARA LEITURA

Links ao conteúdo:

- [5.3. A elaboração de material didático para uma \(sub\)unidade de leitura](#)

Objetivos da aula

- Familiarizar o aluno com as tomadas de decisão sobre as propriedades dos materiais de leitura relevantes para contribuir para o desenvolvimento da referida habilidade
- Introduzir e comentar a arquitetura básica de uma unidade de ensino de leitura de base

interativa e os conceitos de aquisição que a fundamentam

3. Apresentar exemplos de materiais de ensino de leitura considerados condizentes com os princípios acima, acompanhados de comentários sobre seus pontos mais relevantes e/ou as tomadas de decisão que influenciaram sua modelagem

[voltar ao topo](#)

5.3. A elaboração de material didático para uma (sub)unidade de leitura

Agora, finalmente, você vai entrar em contato com os princípios de design de (sub)unidades de ensino de leitura. Vai acompanhar todas as tomadas de decisão implicadas nesse trabalho e entender seus fundamentos. E mais adiante terá exemplos do que convém (ou não) fazer em termos de preparação de materiais voltados à construção dessa macro-habilidade.

Em primeiro lugar, cabe a pergunta: que modelo de ensino de leitura está sendo adotado aqui? Daremos uma resposta focal e uma resposta de fundo. A resposta focal – porque determina o conceito de leitura (e de habilidade de leitura) subjacente à prática didática – é o modelo interativo, em sua segunda versão. Esta escolha é condizente com o paradigma de aquisição da linguagem correspondente e aqui adotado, o interacionismo. E a nossa metodologia privilegia, em termos de aquisição do conhecimento, a prevalência do procedural sobre o declarativo sem abandonar este último.

Lembremos que, para este referencial teórico-metodológico, o processamento cognitivo dos vários níveis do folhado textual opera em paralelo, sendo que a contribuição mais importante é o processo de mobilização de conhecimento prévio, acompanhado da formulação / testagem / confirmação ou refutação de hipóteses em diversos níveis. Esses níveis dizem respeito tanto à macroestrutura quanto à microestrutura do texto, ou seja, à organização do conteúdo e à organização (multinível) da forma que o autor selecionou (segundo uma série de critérios) para expressar esse conteúdo.

Isso significa que a leitura deve proceder tanto por mecanismos descendentes (centrados no conteúdo temático desenvolvido segundo um dado ponto de vista e um dado objetivo pragmático) quanto por mecanismos ascendentes (centrados na forma que esse conteúdo assume linearmente). Ou seja: envolve tanto processamento *top-down* quanto *bottom-up*, balanceados segundo o nível de abordagem cognitiva do material textual.

E a nossa resposta de fundo? Ela é mais voltada a princípios gerais de desconstrução e reconstrução de objetos de conhecimento. Se o interacionismo defende que a aquisição do conhecimento pressupõe o centramento na comunidade, a cooperação e a integração do conhecimento, este deve ser tratado de forma global, sem a fragmentação em partes cujas relações entre si e o todo não ficam claras ao aluno.

Esta posição teórica, entretanto, não é nova. Já é registrada na obra de um educador do século XVII chamado Comenius, e consiste na seguinte conduta pedagógica:

Abordar o objeto do todo para as partes e das partes para o todo, sempre procurando correlacionar os níveis entre si e estes com a totalidade - nomeadamente: o todo com as partes em que se desdobra; as partes entre si; as subtotalidades entre si e cada uma com suas respectivas partes; e, por fim, as partes novamente com o todo, num movimento de retomada num nível de complexidade maior (mais rico) do que quando a abordagem se iniciou.

Esse princípio, como veremos, pode ser aplicado (e aqui aplicamos) ao ensino de leitura, conduta esta que é viabilizada pelo modelo interativo.

Para isso, adota-se o seguinte fluxograma de atividades:

5.3.1. Leitura - metodologia interativa

Existem dois tipos de leitura em termos de balanceamento qualidade-quantidade:

- Leitura Extensiva - Quantidade e Conteúdo
- Leitura Intensiva - Qualidade e Forma

Focalizaremos o design voltado à leitura intensiva.

Etapas da leitura intensiva:

5.3.1.1. Pré-leitura - processamento *top-down* → do todo para as partes (subtotalidades), abordagem basicamente centrada no conteúdo (esquemas).

5.3.1.2. Leitura - do processamento *top-down* ao *bottom-up* → subtotalidades entre si e, para cada subtotalidade, seu desdobramento em partes; abordagem centrada ainda no conteúdo, passando aos poucos para a centrada na forma (do conteúdo para a forma que o expressa)

5.3.1.3. Pós-leitura - do processamento *top-down* (novamente) ao *bottom-up* → síntese partes-todo (da forma ao conteúdo que ela determina) e confrontação crítica

5.3.2. Atividades de Leitura

5.3.2.1. Pré-Leitura

- Mobilização de Conhecimento Prévio
- Geração de expectativas - *Skimming* (ter uma ideia preliminar do que trata o texto)
- Conceitos-chave e seu vocabulário - *Scanning* (escanear o texto em busca de palavras e expressões-chave que indiquem o tema e a perspectiva temática do texto)

5.3.2.2. Leitura

1. **Nível 1:** *Top-Down* (I) Ênfase na superestrutura – *Predicting* (predizer o desenvolvimento do tópico e seus componentes)

- Identificar ideia central e objetivo global
- Identificar ideias secundárias e conexões lógico-semânticas entre elas
- Vocabulário
 - Separar palavras a conhecer (vocabulário passivo) e palavras a aprender (vocabulário ativo)
 - Estratégias para ir do contexto ao significado da palavra (aprender a conhecer o significado de palavras por meio de pistas contextuais)

1. **Nível 2:** *Top-Down* (II) Ênfase na macroestrutura

- Ideias-suporte – Evidências para dar sustentação às ideias e desenvolvimentos temáticos das ideias
- Vocabulário
 - Estratégias multinível de guessing (apoio na gramática e em estruturas) → hipóteses de significado
 - Testagem das hipóteses de significado, inclusive com base nas propriedades morfológicas
 - Uso do dicionário de definições se essas estratégias falharem

1. **Nível 3:** *Bottom-Up* – Ênfase na microestrutura / mecanismos de textualização (coesão e coerência)

- Organização gramatical – Parsing de sentenças, fenômenos gramaticais locais, semântica intrafrasal, frases e expressões feitas

5.3.2.3. Pós-Leitura

1. Revisão e consolidação das informações – resumo, sumário, mapa semântico (micro-habilidades de resumir e sumarizar)
2. Discussão das inferências – implícitos, modalizações, relação fato-opinião, estratégias retóricas
3. Avaliação do texto – ideologia(s), estereótipos, pontos de vista, tom e ironias, registros e marcas sociolinguísticas
4. Atividades intertextuais – traços linguísticos e contexto, gênero textual e interculturalidade (pôr em prática a intertextualidade, comparação entre gêneros, relação língua-cultura)
5. Retrospecto das estratégias de leitura (retomada metacognitiva dos movimentos de leitura mais importantes)
6. Vocabulário
 - Promoção de atividades para a criação de redes léxico-conceituais (mapas semânticos)
 - Aplicação de palavras em atividades de paráfrase (micro-habilidade de parafrasear)
 - Construção de textos próprios do mesmo gênero (derivação para atividades de produção textual)
 - Criação de textos de outros gêneros (atividades intergêneros)
 - Atividades de multicontextualização das palavras (limitadas) para fixação na memória de longo termo
 - Atividades para uso de dicionários especiais (analógico, de sinônimos)

Você talvez tenha achado este esquema um tanto genérico demais, e de fato é. Ele mostra que tipos de atividade podem ser inseridos a cada uma das três etapas da unidade de leitura. Mas este outro esquema poderá tornar mais “palpável” o fluxograma básico:

Sequência padrão de objetivos específicos ou micro-objetivos, segundo o fluxo pré-leitura / leitura / pós-leitura.

Após mobilização do conhecimento prévio e exame dos contextualizadores do texto, dá-se prosseguimento à atividade do seguinte modo:

- i. Identificar o assunto central do texto
- ii. Identificar a perspectivação do texto – ponto de vista (foco e lugar social ou institucional), imagem de autor, leitor-tipo, contexto, época, objetivo central
- iii. Identificar as ideias principais (e/ou blocos semânticos) do texto
- iv. Identificar as relações lógico-semânticas entre as ideias principais e os sub-objetivos (movimentos estratégicos) do texto
- v. Compreender os (tipos de) detalhes que compõem as ideias-suporte
- vi. Reconhecer as ideias que o texto veicula implicitamente
- vii. Reconhecer a estruturação das ideias e dos atos de fala no texto
- viii. Identificar as propriedades léxico-semânticas do texto
- ix. Identificar usos e recursos retóricos e estilísticos da linguagem
- x. Confrontar criticamente as ideias e posicionamentos do autor

Nota: o roteiro deve incluir expansão do vocabulário

Para finalizarmos o curso, você terá uma série de exemplos comentados de materiais de leitura para estudar e correlacionar com os conceitos e protocolos desenvolvidos ao longo destas unidades. São modelos que seguem o paradigma e os preceitos que já apresentamos e justificamos, e podem ser um ponto de partida para o aspirante a designer de materiais didáticos.

Há também links para trabalhos importantes na área de análise crítica de materiais didáticos para o português. Eis alguns:

[Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo](#), de Denise Gomes Lea da Cruz Pacheco.

[Análise das estratégias *botton-up* em livros didáticos de português para estrangeiros segundo a teoria da atividade](#), de Cândida Martins Pinto.

Perguntas como estratégias de tutoramento no ensino de leitura em português para estrangeiros, de Fabrícia Cavichioli em [parte 1](#), [parte 2](#), [parte 3](#) e [parte 4](#).

Saiba Mais

[Clique aqui](#) e conheça o site do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal

de Santa Maria.

Materiais didáticos online para o ensino do português gratuitos infelizmente a-inda são escassos. Há alguns sites que oferecem alguma coisa, mas são em Inglês. Você poderá obtê-los no Google in English digitando na caixa de diálogo [“portuguese for foreigners” “resources”]. Docentes da área de inglês e es-panhol também poderão oferecer dicas valiosas a respeito.

Veja os exemplos.

[voltar ao topo](#)

EXEMPLOS

Links ao conteúdo:

- [Exemplo 1](#)
- [Exemplo 2](#)
- [Exemplo 3](#)
- [Exemplo 4](#)
- [Exemplo 5](#)
- [Exemplo 6](#)

[voltar ao topo](#)

Exemplo 1

Tarefa centrada em uma microhabilidade específica da competência de leitura

1. Input da tarefa: fragmento de texto autêntico em português
2. Macro-habilidade trabalhada: leitura
3. Micro-objetivo da tarefa: expandir vocabulário pela leitura
4. Microhabilidades trabalhadas:
 - Inferir o significado por meio do contexto
 - Inferir o significado por meio da composição de palavras
6. Intake da tarefa: elucidação da(s) palavra(s) contribuindo para a compreensão integral do input

-
7. Indicador de êxito: relação, reconhecida pelo aluno, entre as estratégias (ou parte delas) sugeridas pelo professor e o intake estipulado para a conclusão da tarefa

Texto apresentado:

Após alguns minutos de ressuscitação, pare, a fim de verificar se há pulso ou respiração espontânea. Se não houver, mande providenciar o eletrocardiógrafo para esclarecer se se trata de assistolia ou fibrilação ventricular.

[voltar ao topo](#)

Exemplo 2

Procedimento para inferir o significado de uma palavra pelo contexto

1. Examine a palavra desconhecida e decida a que classe de palavras parece pertencer:
 - nome, verbo, adjetivo ou advérbio?
3. Examine o co-texto: se é um nome, que adjetivo(s) ou verbo estão próximos? Se é um verbo, que nomes e advérbios estão relacionados? Se é um adjetivo, que nome(s) ele qualifica? Se é um advérbio, que verbo/adjetivo/advérbio ele modifica?
4. Há alguma relação lógico-semântica, marcada ou não por conjunção, entre essa sentença ou oração e outras circundantes?
5. A palavra [ou parte dela] volta a ocorrer em outro(s) ponto(s) do texto? Esse(s) outro(s) trecho(s) fornece(m) mais pistas, ou ajuda(m) a decidir entre alternativas? (ou seja, comparar o significado provável da palavra [ou parte dela] num ponto com o significado provável da palavra em outro ponto ajuda a esclarecer, fornece mais pistas ou até contribui para tomar uma decisão sobre o que ela significa?)
6. O mapa semântico do texto ajuda a restringir a busca ou ainda a decidir entre alternativas?
7. Substitua a palavra desconhecida pelo significado equivalente que corresponde às suas conjecturas (caso haja mais de uma ocorrência, confirme com as demais):
 - Se a substituição faz sentido, sua conjectura provavelmente está correta. Considere então a tarefa terminada, com êxito.
 - Se não, faça uma destas duas coisas:
 - Repita os passos de 1 a 6 ou teste outra das suas hipóteses;
 - Verifique se a palavra é decomponível: se for, passe às estratégias centradas na composição de palavras. Se não, o texto pode ser insuficiente para sua decisão.
9. Se adotar as estratégias centradas na composição de palavras, considere também a possibilidade de uma solução mista: “pilote” ambas as estratégias simultaneamente ou execute a análise morfológica comparativa entre esta e outras palavras do texto e/ou palavras fora do texto que você já conheça.

[voltar ao topo](#)

Exemplo 3

Procedimento para inferir significado pela composição mórfica

1. Localize a palavra e subdivida-a em suas partes, procurando identificar prefixos, radicais e sufixos familiares.
2. Isole o radical e identifique o seu significado. Se houver dificuldade em isolar o radical, compare a palavra com outras que parecem compartilhar da mesma parte e cujo sentido lhe seja conhecido.
3. Se houver um (ou mais) prefixo, identifique seu(s) sentido(s).
4. Se houver um (ou mais) sufixo, faça o mesmo. Verifique qual é a função (classe) gramatical que ele determina.
5. Faça uma checagem comparativa desta com outras palavras da mesma família semântica e verifique se sua hipótese acerca do significado dela se fortalece. Caso haja êxito neste ponto, prossiga à etapa 6.
6. Substitua a palavra desconhecida pelo significado equivalente que corresponde às suas conjecturas (caso haja mais de uma ocorrência, confirme com as demais):
 - Se a substituição faz sentido, sua conjectura provavelmente está correta. Considere então a tarefa terminada, com êxito.
 - Se não, faça uma destas duas coisas:
 - Repita os passos já realizados ou teste outra das suas hipóteses;
 - Se ainda não for bem-sucedido, o texto talvez seja insuficiente para sua decisão. Considere então a possibilidade de
 - a. consultar mais textos (sobre o mesmo tópico) que contenham essa palavra, ou
 - b. consultar instrumentos de busca da Internet, ou
 - c. perguntar a alguém, ou
 - d. consultar um dicionário de definições.

Nota: Neste caso, converse com seu professor sobre suas dificuldades.

[voltar ao topo](#)

Exemplo 4

Desenvolvimento de estratégias metacognitivas de aquisição do léxico em módulos de leitura – visando a desenvolver a conscientização de procedimentos pelo aluno

Parte I

(*Texto-input*)

Idas a restaurantes, pizzarias e restaurantes devem ser administradas com parcimônia. Um hambúrguer, uma vez por semana, não é de todo mal. Retirar o *fast food* da rotina da criança pode ser privá-la de determinado convívio social.

Vamos tentar inferir o significado de *parcimônia*. Para isso, começamos subdividindo o parágrafo em uma sequência de sentenças:

1. Idas a restaurantes, pizzarias e restaurantes devem ser administradas com parcimônia.
2. Um hambúrguer, uma vez por semana, não é de todo mal.
3. Retirar o *fast food* da rotina da criança pode ser privá-la de determinado convívio social.

Examine o sentido das sentenças 2 e 3. Juntas, que contribuição fornecem ao parágrafo, ou também, à sentença 1?

- Exemplificam a asserção 1
- Contradizem a asserção 1
- Mostram a condição de validade da asserção 1

Nesse enquadre, qual é o papel da sentença 2?

- Dá a entender que não se deve radicalizar ao comer fora de casa
- É a sentença exemplificadora da asserção 1
- Somente a 1ª alternativa
- Ambas as coisas

Parte II

Idas a restaurantes, pizzarias e restaurantes devem ser administradas com parcimônia. Um hambúrguer, uma vez por semana, não é de todo mal. Retirar o fast food da rotina da criança pode ser privá-la de determinado convívio social.

Ainda nesse enquadre, qual é o papel da sentença 3?

- Fornece um motivo para aceitar 2
- Confirma que a questão não é “cortar”, e sim, reduzir alimentos calóricos
- Somente a 2ª opção
- Ambas as alternativas

Sendo assim, qual é a ideia implícita no parágrafo?

- Controlar a alimentação significa moderar-se na *fast food*, comendo pouco e espaçadamente o que tem muita caloria e gordura
- Comer corretamente é tirar totalmente a ida a lanchonetes, mesmo prejudicando o convívio com outros adolescentes
- N. D. A.

Agora, você pode concluir que parcimônia deve significar:

- totalidade
- moderação
- comportamento anti-social

Ponha à prova seu raciocínio, substituindo a palavra parcimônia pela alternativa escolhida.

Deu certo?

Então você inferiu o significado corretamente e adquiriu mais uma valiosa estratégia de leitura!

[voltar ao topo](#)

Exemplo 5

Amostra de material didático real de leitura em português para estrangeiros (hispanoamericanos)

1. Atividade de pré-leitura

Na aula de hoje, vamos estudar um texto de divulgação científica. Para podermos compreender com excelência o texto, tente responder às questões que seguem:

1) Na sua opinião, antes do mundo ser mundo, o que existia no universo?

2) Você já se deparou pensando sobre como o mundo surgiu?

3) Você sabe o que foi a Teoria do Big Bang? Você acredita nela?

4) O homem já foi capaz de pousar na lua. Que outras coisas você acha o que o homem ainda será capaz de fazer?

5) Geralmente, as crianças são as maiores indagadoras dos mistérios do universo. Se alguma criança perguntasse para você como o universo surgiu, o que você responderia?

6) Você já ouviu falar sobre a Via Láctea?

7) Existem muitas lendas sobre estrela-cadente. Você conhece alguma? O que uma estrela cadente significa para você?

8) Para os gregos, o sol era visto como um Deus. Para os cientistas, é somente uma estrela. E, para você, o sol representa alguma coisa?

2. Atividade de leitura

Agora vamos estudar mais detalhadamente o texto. Então, leia as instruções abaixo e tente responder às perguntas que seguem:

1) Antes de lermos todo o texto, vamos fazer uma atividade, a fim de descobrirmos o assunto do texto. Então, sua tarefa é dar uma rápida olhada em todo o artigo, não se detendo em pontos específicos, e dizer qual é o tema/assunto:

2) Agora, tente encontrar os parágrafos que contenham as informações específicas abaixo:

a) Estrelas da Via Láctea totalizavam o universo: _____

b) Explicação do significado de Aglomerados Globulares: _____

c) Explicação do significado dos Quasares: _____

d) Tempo decorrido da “Grande Explosão”: _____

e) Explicação do significado de “Força forte”: _____

f) Nome destinado aos menores constituintes da matéria: _____

g) Explicação do significado de “Força fraca”: _____

h) Explicação do significado de “Matéria Escura”: _____

i) Explicação do significado de Acelerador de partículas: _____

j) Citação do astrônomo inglês Eddington: _____

Agora é a vez de lermos o texto e tentarmos entendê-lo. Após, continue respondendo ao que se pede:

3) Agora que você já leu o texto, você seria capaz de dizer qual é o assunto do mesmo? Tente sintetizar a ideia principal do artigo.

4) Você vai encontrar duas colunas abaixo, contendo um nome e seu significado, respectivamente. Sua tarefa é tentar numerá-las de acordo com o texto.

1. Matéria Escura
2. Quasares
3. Aglomerados globulares
4. Inflação do Big Bang
5. Acelerador de Partículas
6. Quarks

() evento no qual ocorreu uma imensa expansão do universo.

() espécie de lançador de partículas que projeta um feixe orientado para percorrer uma linha onde são acelerados por eletro-ímã.

() menores constituintes da matéria.

() agrupamento de estrelas que giram em torno da maioria das galáxias.

() poderosas fontes de energia concentrada em pequenas porções de espaço.

() são as galáxias que não se sustentam se não estiverem envolvidas por uma grande quantidade de matéria.

5) Observe as frases abaixo e tente encontrar nas opções que seguem outra frase que contenha o mesmo significado da primeira. Não se esqueça de voltar ao texto em caso de dúvidas:

a. “As estrelas mais brilhantes dos aglomerados são gigantes vermelhas e supergigantes”.

() Os aglomerados possuem estrelas gigantes vermelhas e também supergigantes.

() As estrelas gigantes vermelhas e as supergigantes são as mais brilhantes dos aglomerados.

() As estrelas mais brilhantes pertencem aos aglomerados vermelhos gigantes e supergigantes.

a. “Os modelos mais aceitos sugerem que as primeiras entidades a se diferenciar no universo

foram as forças da natureza.”

- Já está comprovado que as forças da natureza foram as primeiras entidades a se diferenciar no universo.
- Aceita-se a ideia de que as únicas entidades que se diferenciaram no universo foram as forças da natureza.
- Os modelos aceitáveis indicam que as primeiras entidades a se diferenciar foram as forças da natureza no universo.

a. "As galáxias só começaram a se formar depois de 200 milhões de anos do Big Bang e continuam, desde então, em contínua expansão.”

- Desde que se formaram, depois de 200 milhões de anos do Big Bang, as galáxias ainda continuam em expansão.
- O Big Bang foi o grande responsável, 200 anos depois, na formação das galáxias, que continuam em expansão.
- 200 milhões de anos depois do Big Bang formaram-se as galáxias, um universo ainda em expansão.

6) Na aula de hoje iremos estudar um pouco sobre o uso das palavras TUDO e TODO. Então, observe que as frases abaixo possuem algumas partes destacadas. Sua tarefa é tentar encontrar a(s) alternativa(s) que melhor parafraseia(m) essas partes:

a. "E toda a evolução do conhecimento, principalmente no ocidente, se dá na tentativa de entender e explicar essa ordem.”

- E cada evolução do conhecimento
- E a evolução do conhecimento de forma geral
- E uma parte da evolução do conhecimento

a. "Em 1965, um equipamento na Terra sintonizava uma espécie de “eco” eletromagnético do momento da criação, que se espalha por todo o universo em radiação de microondas equivalentes a 3 kelvin.”

- que se espalha pelo universo na sua totalidade
- que se espalha pelo universo gradativamente
- que se espalha pelo universo de forma geral

a. “Tudo se resume em fazer as partículas se chocarem de maneira controlada contra

anteparos especialmente escolhidos para os diversos tipos de experimentos.”

- De um modo geral se resume
- Basicamente se resume
- cada passo mencionado se resume

7) Você saberia dizer em que outros gêneros textuais podemos encontrar as palavras TUDO e TODO? Observe o exemplo abaixo depois dê seu próprio exemplo de um outro tipo de gênero textual:

EX1: Receita de bolo – Junte todos os ingredientes numa forma e ponha para assar no forno.

EX2: Propagandas – Que tal fazer aquela pescaria? Produtos para camping, caça e pesca, armas e munições. A Lang tem tudo o que você precisa. Sempre.

8) Agora você vai observar duas frases retiradas do texto, prestando uma devida atenção às partes destacadas:

“E toda a evolução do conhecimento, principalmente no ocidente, se dá na tentativa de entender e explicar essa ordem.”

“Isso tudo fica muito misterioso porque, para se explicar um mistério, acabamos usando outros mistérios ainda mais intrincados.”

Você deve ter notado que o emprego de TUDO e TODO é diferente. Dessa forma, tente dizer qual é a ideia que essas palavras desempenham nas frases acima:

- ideia de inclusão
- ideia de exclusão
- ideia de generalização
- ideia de repetição

9) As frases abaixo também foram retiradas do texto e empregam as palavras TUDO e TODO. Tente encontrar os referentes dessas palavras. Não esqueça de voltar ao texto.

a) “A primeira sensação que dá é que há uma ordem em tudo isso.” (parágrafo 3).

TUDO refere-se a _____

b) “Hoje nós sabemos que toda a energia consumida e transformada na Terra tem origem nas reações termonucleares do Sol.” (parágrafo 5)

TODA refere-se a _____

c) “Era uma vez... e toda a matéria, tudo o que conhecemos ou não, devia fazer parte de algo tão pequeno quanto as menores partículas que conhecemos.” (parágrafo 18)

TODA refere-se a _____

TUDO refere-se a _____

d) “Nós estamos lidando com frações de 10-43 de segundo, como se tudo estivesse ocorrendo quadro a quadro, numa supercâmera lenta.” (parágrafo 21)

TUDO refere-se a _____

e) “Tanto para uma estrela muito massiva, como para todo o universo.” (parágrafo 39)

TODO refere-se a _____

10) A palavra destacada da frase abaixo pode ser substituída por qual das opções que seguem sem prejuízo no seu sentido inicial?

“Todas essas hipóteses se sustentam numa grande teoria geral de origem e destino do universo conhecida como “BIG BANG” ou “GRANDE EXPLOSÃO”.”

() tudo

() cada

() quaisquer

() no geral

11) Nas frases abaixo, há espaços em brancos. Sua tarefa é tentar completá-las com TUDO ou TODO:

a) _____ as hipóteses se sustentam na teoria de origem do universo.

b) Quando olho para o céu, penso que _____ é tão maravilhoso e grandioso.

c) _____ o que sei é isso: o mundo se originou de uma grande explosão.

d) O Big Bang entusiasmou _____ os cientistas.

e) _____ a matéria que os cientistas detectaram no universo representa 1% do total da massa necessária.

3. Atividades de pós-leitura

1) Textos científicos são ricos em informações novas. O que você não sabia antes de ler o texto que ficou sabendo depois de tê-lo lido?

2) Na sua opinião, qual é a importância de lermos textos científicos?

3) Qual é a diferença entre a linguagem desse texto e a da música do Legião Urbana, trabalhada no primeiro dia de aula?

4) O universo, as estrelas, as galáxias sempre causaram muita curiosidade não só para os cientistas, mas também para nós, pessoas comuns. Você gostaria de poder passar um dia como

astronauta e viajar numa nave espacial?

5) No seu país de origem, as pessoas gostam de comentar, de ler textos científicos como este que acabamos de trabalhar?

6) Todo o universo esconde muitos mistérios. Há algum mistério da natureza que você gostaria de desvendar ou que algum cientista desvendasse e contasse ao mundo?

7) Se você tivesse que dar uma palestra para um grupo de cientistas sobre o universo, o que você diria? Inicie sua frase com uma das opções abaixo:

Tudo o que sei é que

Todo o universo é

8) Segundo a Bíblia, Deus criou o universo e, de acordo com os cientistas, o mundo se originou de uma grande explosão. No seu país de origem, qual é a teoria mais aceita para a criação do universo: a de Deus ou a dos cientistas?

9) E você? Em qual teria você acredita? Por quê?

[voltar ao topo](#)

Exemplo 6

Parte da unidade anterior de leitura em português para estrangeiros comentada

Parte A

[PRÉ-LEITURA] Na aula de hoje, vamos estudar um texto de divulgação científica.

1. Para poder compreender bem o texto, comece tentando responder às questões que seguem:

- a. Na sua opinião, antes do mundo ser mundo, o que existia no universo?
- b. Você sabe o que foi a Teoria do Big Bang?
- c. Você já ouviu falar sobre a Via Láctea?

[objetivo da atividade: mobilizar conhecimento prévio sobre o tópico]:

Parte B

[LEITURA] Agora vamos estudar mais detalhadamente o texto.

[ênfase em estratégias *top-down*]

1) Antes de lermos todo o texto, vamos fazer uma atividade a fim de descobrirmos o assunto do artigo. Sua tarefa é dar uma rápida olhada em todo o artigo, não se detendo em pontos específicos, e dizer qual é o tema/assunto

[objetivo da atividade: desenvolver a micro-habilidade de *skimming*]:

2) Agora, tente encontrar os parágrafos que contenham as informações específicas abaixo [objetivo da atividade: desenvolver a micro-habilidade de *scanning*]:

- Estrelas da Via Láctea totalizavam o universo: _____
- Explicação do significado de Aglomerados Globulares: _____
- Explicação do significado dos Quasares: _____
- Tempo decorrido da Grande Explosão: _____
- Explicação do significado de Força forte: _____
- Nome destinado aos menores constituintes da matéria: _____
- Explicação do significado de Força fraca: _____
- Explicação do significado de Matéria Escura: _____
- Explicação do significado de Acelerador de partículas: _____

3) Agora é a vez de lermos o texto e tentarmos entendê-lo. Após, continue respondendo ao que se pede.

a) Agora que você já leu o texto, você seria capaz de dizer qual é o assunto do mesmo? Tente sintetizar a ideia principal do artigo

[objetivos da atividade: desenvolver as micro-habilidades de: → identificar a ideia central do texto; e → sumarizar uma ideia]:

b) Observe as frases abaixo e tente encontrar nas opções que seguem outra frase que contenha o mesmo significado da primeira. Não se esqueça de voltar ao texto em caso de dúvidas

[objetivo da atividade: desenvolver a micro-habilidade de *parafrasear* — fase 1: identificação de uma paráfrase]:

- (l) “As estrelas mais brilhantes dos aglomerados são gigantes vermelhas e supergigantes”.
- () Os aglomerados possuem estrelas gigantes vermelhas e também supergigantes.
- () As estrelas gigantes vermelhas e as supergigantes são as mais brilhantes dos aglomerados.
- () As estrelas mais brilhantes pertencem aos aglomerados vermelhos gigantes e supergigantes.

(II) “Os modelos mais aceitos sugerem que as primeiras entidades a se diferenciar no universo foram as forças da natureza.”

Já está comprovado que as forças da natureza foram as primeiras entidades a se diferenciar no universo.

Aceita-se a ideia de que as únicas entidades que se diferenciaram no universo foram as forças da natureza.

Os modelos aceitáveis indicam que as primeiras entidades a se diferenciar foram as forças da natureza no universo.

Parte C

Na aula de hoje iremos estudar um pouco sobre o uso das palavras TUDO e TODO.

[ênfase em estratégias *bottom-up*]

1. Para começar, observe que as frases abaixo possuem algumas partes destacadas. Sua tarefa é tentar encontrar a(s) alternativa(s) que melhor parafraseia(m) essas partes

[objetivo da atividade: aplicar a micro-habilidade de parafrasear — fase 1: identificação de uma paráfrase — ao estudo das noções (semântica) relacionadas a essas palavras]:

a) “E toda a evolução do conhecimento, principalmente no ocidente, se dá na tentativa de entender e explicar essa ordem.”

E cada evolução do conhecimento

E a evolução do conhecimento de forma geral

E uma parte da evolução do conhecimento

b) “Em 1965, um equipamento na Terra sintonizava uma espécie de “eco” eletromagnético do momento da criação, que se espalha por todo o universo em radiação de microondas equivalentes a 3 kelvin.”

que se espalha pelo universo na sua totalidade

que se espalha pelo universo gradativamente

que se espalha pelo universo de forma geral

c) “Tudo se resume em fazer as partículas se chocarem de maneira controlada contra anteparos especialmente escolhidos para os diversos tipos de experimentos.”

De um modo geral se resume

Basicamente se resume

cada passo mencionado se resume

2) As frases abaixo também foram retiradas do texto e empregam as palavras TUDO e TODO. Tente encontrar os referentes dessas palavras. Não esqueça de voltar ao texto

[objetivo da atividade: desenvolver a micro-habilidade de co-referenciação textual (sintaxe interfrásica) relativamente às palavras estudadas]:

a) “A primeira sensação que dá é que há uma ordem em tudo isso.” (parágrafo 3).

TUDO refere-se a _____

b) “Hoje nós sabemos que toda a energia consumida e transformada na Terra tem origem nas reações termonucleares do Sol.” (parágrafo 5)

TODA refere-se a _____

c) “Era uma vez... e toda a matéria, tudo o que conhecemos ou não, devia fazer parte de algo tão pequeno quanto as menores partículas que conhecemos.” (parágrafo 18)

TODA refere-se a _____

TUDO refere-se a _____

d) “Nós estamos lidando com frações de 10^{-43} de segundo, como se tudo estivesse ocorrendo quadro a quadro, numa supercâmara lenta.” (parágrafo 21)

TUDO refere-se a _____

e) “Tanto para uma estrela muito massiva, como para todo o universo.” (parágrafo 39)

TODO refere-se a _____

3) Nas frases abaixo, há espaços em branco. Sua tarefa é tentar completá-las com TUDO ou TODO. Verifique em que casos a concordância foi necessária e tente formular uma regra para o uso dessas palavras. Converse sobre isso com o professor

[objetivos da atividade: → construir indutivamente a sintaxe intrafrásica dos pronomes estudados; → aperfeiçoar ciclicamente o conhecimento procedural da concordância nominal]:

a) _____ as hipóteses se sustentam na teoria de origem do universo.

b) Quando olho para o céu, penso que _____ é tão maravilhoso e grandioso.

c) _____ o que sei é isso: o mundo se originou de uma grande explosão.

d) O Big Bang entusiasmou _____ os cientistas.

e) _____ a matéria que os cientistas detectaram no universo representa 1% do total da massa necessária.

Parte D

[PÓS-LEITURA: as perguntas abaixo podem ser respondidas após conversação com o professor]

a) Textos científicos são ricos em informações novas. O que você não sabia antes de ler o texto que ficou sabendo depois de tê-lo lido? [objetivo da interação: desenvolver a micro-habilidade de síntese textual]

b) Qual é a diferença entre a linguagem desse texto e a da música do Legião Urbana, trabalhada no primeiro dia de aula? [objetivo da interação: desenvolver a micro-habilidade de distinção metacognitiva entre gêneros]

c) No seu país de origem, as pessoas gostam de comentar, de ler textos científicos como este que acabamos de trabalhar? [objetivo da interação: sensibilizar e desenvolver o senso de interculturalidade na leitura]

d) Se você tivesse que dar uma palestra sobre o universo, o que você diria?

Inicie sua resposta com uma das opções abaixo

[objetivo da interação:

→ desenvolver a micro-habilidade de sistematizar ideias (outline);

→ favorecer o intake das formas estudadas por meio de “forced output”]

Tudo o que sei é que o universo _____

Todo o universo é _____

[voltar ao topo](#)